



12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 63
Часть I



ЯЛТА
2019

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

63 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2019**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 27 февраля 2019 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 1. – 499 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2019 г.

Все права защищены.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры основного и среднего общего образования Абдулаева Оксана Абдукаримовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Греку Ирина Алексеевна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 557 Невского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ВНУТРИФИРМЕННОЕ И КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению экономических понятий «внутрифирменное» и «корпоративное» обучения в контексте их адаптации для реализации непрерывного повышения квалификации учителей общеобразовательных организаций. В работе рассматривается возможность использования методов корпоративного обучения для организации межпредметного взаимодействия педагогов при реализации учебных проектов межпредметного характера.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, корпоративное обучение, межпредметное взаимодействие, межпредметный учебный проект.

Annotation. This study is devoted to the study of economic concepts of "intra-company" and "corporate" training in the context of their adaptation for the implementation of continuous professional development of teachers of educational institutions. The paper considers the possibility of using corporate training methods to organize interdisciplinary interaction of teachers in the implementation of interdisciplinary educational projects.

Keywords: intercompany training, corporate training, interdisciplinary interaction, interdisciplinary educational project.

Введение. В современных условиях быстроменяющегося мира потребность в непрерывном образовании является приоритетным направлением деятельности организаций, в том числе, занятых в сфере образования.

Жак Делор в докладе Международной комиссии 1996 года указывает на то, что непрерывное образование будет одним из ключевых решений проблем XXI века [1]. На наш взгляд эта идея, предъявленная 12 лет назад, продолжает быть актуальной и в современном информационном обществе в условиях всеобщей цифровизации. Известный психолог Людмила Петрановская утверждает, что уже сейчас 95% информации, изучаемой детьми в школе, является «неактуальной и нерелевантной». Поскольку педагогам нужно соответствовать современным вызовам времени, появляется необходимость непрерывного повышения квалификации в соответствии с меняющимися целями образования.

В настоящее время существует два подхода к решению проблемы непрерывного обучения работников организаций, это – внутрифирменное и корпоративное обучение.

Изложение основного материала статьи. Понятия «внутрифирменное» и «корпоративное» обучение персонала являются экономическими терминами. Рассмотрим их трактовки с целью определения наиболее подходящего варианта для обучения педагогического коллектива школы.

Анализируя понятие «внутрифирменное обучение», остановимся на определении, которое дается в списке терминов Департамента занятости Великобритании (1981 г.).

«Внутрифирменное обучение – это систематическое развитие знаний, навыков и подходов к профессиональной деятельности, необходимых работнику компании для обеспечения должного уровня выполнения его служебных обязанностей и решения проблем, возникающих в процессе его профессиональной деятельности» [5].

В указанном определении акцент сделан на систематическое развитие каждого работника предприятия в отдельности. Но запросы работника не всегда связаны с общей целью развития организации. Кроме того, обучение в данном случае имеет эпизодический характер.

В определении американского исследователя Д. Хинричса внутрифирменное обучение рассматривается как «процесс, организованный и инициированный компанией, направленный на стимулирование повышения профессионального уровня ее работников, с целью увеличения их вклада в достижение максимальной эффективности деятельности компании» [6].

В данном определении, на наш взгляд, акцентируется внимание на обучение работников в соответствии с потребностями и целями организации, не учитывая их персональные запросы.

Современные трактовки этого понятия ориентированы на персонал конкретного предприятия и построение системы обучения на решение специфических именно для данной организации проблем.

Под системой внутрифирменного обучения персонала Н.И. Шаталова понимает комплекс взаимосвязанных структур, процессов, учебных программ, форм и методов обучения, а также материально-технических средств, с помощью которого осуществляется процесс внутрифирменного обучения на предприятии. Структуры — это специалисты или подразделения (участки, группы, сектора, отделы, управления, департаменты), занимающиеся вопросами обучения, а процессы — это этапы организации и проведения внутрифирменного обучения [7].

Таким образом, под внутрифирменным обучением будем понимать процесс, инициированный организацией, направленный на повышение квалификации ее работников для достижения максимальной эффективности ее деятельности.

Внутрифирменное обучение персонала может осуществляться самостоятельно или с привлечением сторонних обучающих организаций. В качестве преподавателей курсов могут выступать как компетентные в этой области сотрудники самой организации, так и приглашенные преподаватели. Организовывать обучение можно на территории организации или на территории корпоративного учебного центра. В зависимости от тематики обучающих курсов программы могут быть разработаны сотрудниками предприятия самостоятельно или совместно со сторонними образовательными организациями, направленные на решение специфических именно для данной организации проблем. Также при обучении можно использовать стандартные учебные программы, разработанные сторонними организациями (учебными центрами, консалтинговыми фирмами и др.), не учитывающие специфику деятельности организаций.

Схематически выделим различные способы организации внутрифирменного обучения (см. табл. 1).

Таблица 1

Внутрифирменное обучение персонала

Основание классификации	Способы организации обучения
По способу организации	Обучение внутри организации
	Внешнее обучение
По территориальному признаку	Территория организации
	Территория предприятия, корпоративного учебного центра
По типам учебных программ	Стандартные учебные программы, разработанные сторонними организациями (учебными центрами, консалтинговыми фирмами и др.), не учитывающие специфику деятельности организаций
	Учебные программы, разработанные предприятием или совместно со сторонними образовательными организациями, направленные на решение специфических именно для данной организации проблем
По привлекаемым преподавателям	Собственные преподаватели
	Внешние преподаватели

В условиях реализации ФГОС ОО происходит смещение акцентов с владения знаниями и умениями педагога лишь в одной предметной области на готовность к реализации межпредметного взаимодействия в образовательной деятельности обучающихся. С этих позиций, становятся востребованы образовательные программы непрерывного повышения квалификации учителей, и более эффективно разрабатывать и реализовывать новые формы и методы обучения всего педагогического коллектива школы.

Методы внутрифирменного обучения разделяются на три группы: традиционные методы; методы активного обучения; и профессионального обучения (см. табл. 2).

Таблица 2

Методы внутрифирменного обучения

Методы внутрифирменного обучения	Формы внутрифирменного обучения
Методы активного обучения	Игровые; Проблемно-дискуссионные; Тренинговые; Имитационные; С использованием ИКТ.
Традиционные методы обучения	Лекция; Семинар.
Методы профессионального обучения	Обучение на рабочем месте; Наставничество; Ротация; Стажировка; Производственный инструктаж.

Представленные методы внутрифирменного обучения при определенной адаптации возможно использовать и для повышения квалификации педагогических работников.

Наряду с рассмотренным термином широко используется понятие «корпоративное обучение». Рассмотрим его специфику.

Сначала определим понятие корпорация. В словаре Ожегова дается следующее определение этого понятия: «Корпорация - объединенная группа, круг лиц одной профессии, одного сословия. Современная трактовка этого понятия является более глубокой. По мнению Майкла Хемера, профессора Массачусетского университета корпорация – это человеческое сообщество, которое создает особую разновидность культуры – корпоративную культуру.

В ряде источников термины: «корпоративное образование» и «корпоративное обучение» используются как синонимы [6]. Уточним особенности понятий.

По мнению Кузнецова В.В., термин «корпоративное образование» исторически сочетает в себе два определения «корпорация» и «образование». Автор считает, что российское корпоративное образование – это синтез отечественного и зарубежного опыта, опирающегося на принципы отечественной андрагогики (С.И.Змеев и др.) и акмеологии (Е.Н. Богданов, В.Г. Зызыкин и др.). Поэтому в данном случае можно абстрагироваться от большинства составляющих понятия «образование» и условно считать его идентичным понятию «обучение» [2].

По мнению академика РАО А.М. Новикова, понятие «корпоративное обучение» обобщает различные формы обучения персонала – от инструктажа до формирования философии развития корпорации [6].

Обобщая представленные позиции, есть возможность сделать вывод, что корпоративное обучение может быть успешно адаптировано для образовательных учреждений с учетом наработанного в нем опыта.

С этих позиций будем рассматривать корпоративное обучение как индивидуальную систему обучения педагогического коллектива образовательной организации в соответствии с образовательной целью и задачами школы, связанную с совершенствованием компетенций и формированием мотивации педагогов.

Корпоративное обучение взрослых опирается на принципы андрагогики (С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловский и др.), и отличается иными методами и формами обучения, педагогическими технологиями [2].

На основании анализа литературы представим основные формы корпоративного обучения.

Рассмотрим классификацию форм и методов корпоративного обучения, которую предлагает Association for Talent Development (Ассоциация развития талантов - Американское общество по обучению и развитию (ASTD)), являющаяся некоммерческой ассоциацией обслуживания тех, кто развивает талант на рабочем месте) (см. табл. 3).

Таблица 3

Классификация форм и методов корпоративного обучения

Форма обучения персонала	Методы обучения персонала
Обучение с преподавателем	Лекция; Семинар; Тренинг; Коучинг; Наставничество; Деловые игры; Командный коучинг.
Дистанционное обучение	Самообучение на основе рассылки учебных материалов; Электронные курсы; Дистанционные курсы и олимпиады; Вебинары; Видеоконференции; Видеоуроки; Запись эталонов; Запись кейсов.
Подкастинг	Аудиокнига; Аудио и видео подкасты в социальных сетях; Аудио гид; Интернет серфинг; Блоги по теме; WIKI (энциклопедизм).

В приведенной классификации выделяют три основные формы обучения персонала организаций:

1. Обучение с преподавателем, в роли которого может выступать бизнес-тренер, консультант или наставник – это наиболее традиционная форма обучения персонала, при которой происходит прямая передача информации. Она включает в себя следующие методы обучения:

- ✓ Лекция – устное изложение материала преподавателем в обозначенной теме;
- ✓ Семинар – интерактивный живой диалог между преподавателем и участниками;
- ✓ Тренинг — интенсивный курс обучения, сочетающий краткое изучение теоретического материала и практическую отработку навыков;

- ✓ Коучинг — это метод индивидуального обучения, во время которого консультант / коуч опосредованно участвует в развитии слушателя. Это процесс, способствующий повышению его компетентности и совершенствованию профессиональных навыков за счет овладения новым способом мышления и раскрытия потенциала;

- ✓ Наставничество – передача знаний и профессионального опыта от более от более компетентного сотрудника молодому специалисту;

- ✓ Деловые игры – моделирование ситуаций, для разрешения которых участникам требуется применить определенные знания и навыки;

- ✓ Командный коучинг — формат группового обучения, позволяющий активизировать потенциал каждого участника и команды в целом для достижения общих целей.

2. Дистанционное обучение - это формат обучения с применением технологий, позволяющих преподавателям общаться со своими слушателями удаленно, используя различные средства связи.

Выделим основные методы обучения:

- ✓ Самообучение на основе рассылки учебных материалов – преподаватель отправляет участникам задание для самостоятельной подготовки, а затем проводит очную проверку знаний.

- ✓ Электронные курсы - это изучение тематических учебных материалов с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий.

- ✓ Дистанционные конкурсы и олимпиады - это учебные on-line мероприятия, в рамках которых участникам предлагается выполнять задания и отправлять свои варианты ответов на проверку.

- ✓ Вебинары - групповое обучение участников на базе специализированной электронной площадки.

- ✓ Видеоконференция – один из методов группового обучения, во время которого участники могут видеть и слышать друг друга.

- ✓ Видеоурок – запись лекционного материала, позволяющая участникам проходить обучение в удобное для них время.

- ✓ Запись эталонов – короткие видеофрагменты с правильно выполненным алгоритмом действия, выполненная тренером, является по сути дистанционной формой наставничества.

- ✓ Запись учебных кейсов - видеозапись нескольких примеров на различные, реально существующие ситуации, которую создает преподаватель.

3. Подкастинг – это форма обучения, в которой используются неформальные методы обучения и самообучения, в которой используют аудио и видеозаписи по определенной тематике, размещенные в сети Интернет.

В качестве примеров подкастинга можно привести следующие методы обучения:

- ✓ Аудио книга – форма обучения, позволяющая участникам слушать лекции преподавателя, записанные на любой аудио носитель.

- ✓ Аудио и видео подкасты в социальных сетях – форма обучения, при которой преподаватель создает небольшие учебные аудио или видео фрагменты и размещает их на корпоративных каналах или в профессиональных сообществах.
- ✓ Аудио гид – форма обучения, при которой участник прослушивает Запись лекционного материала о предмете обучения с привязкой к визуальному осмотру предмета обучения.
- ✓ Интернет–серфинг – форма обучения, основанная на использовании возможностей сети Интернет и состоящая в поиске информации на заданную преподавателем тему.
- ✓ Блоги по теме – форма обучения, при которой преподаватель ведет собственный блог на специализированных блогоплатформах, отдельном сайте или на специально созданных страницах в социальных сетях по теме обучения.
- ✓ WIKI (энциклопедизм) – форма обучения, предусматривающая создание базы знаний, с которой участники работают самостоятельно.

Несмотря на то, что понятие «Корпоративное обучение» является достаточно новым для отечественной педагогики, по мнению В.В. Кузнецова оно, в отличие от внутрифирменного обучения целиком опирается на исследования ученых в области образования (Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, В.С. Леднев, А.М. Новиков и др.) [2].

Поэтому целесообразно предположить, что именно корпоративное обучение приведет в действие интеллектуальный ресурс педагогического коллектива образовательного учреждения, вовлекая каждого учителя в процесс развития профессиональных компетенций, поскольку оно нацелено на совместную работу педагогического коллектива, мотивируя учителей, и позволяет решить индивидуальные задачи школы.

На наш взгляд, сравнительная характеристика понятий корпоративного и внутрифирменного обучения показывает, что наиболее приемлемым для образовательных организаций является корпоративное обучение, поскольку оно имеет ряд преимуществ:

1. Корпоративное обучение является более широким понятием по сравнению с внутрифирменным и может быть реализовано с помощью различных форм и методов обучения персонала.
2. Как было указано выше, оно опирается на принципы андрагогики, поэтому формы корпоративного обучения легко адаптируются для обучения педагогов образовательных организаций.
3. Анализ понятия “корпоративное обучение” позволяет утверждать, что именно этот формат позволяет достигать целей и решения задач образовательной организации, связанных с совершенствованием компетенций и формированием мотивации педагогов.

Многие из обозначенных методов корпоративного обучения учителей относятся к современным образовательным технологиям и также широко используются в педагогической практике для достижения обучающимися метапредметных результатов, которые предполагают освоение и применение межпредметных понятий в учебной, познавательной и социальной деятельности школьников [7].

Наш опыт показывает, что успешным средством освоения межпредметных понятий является выполнение учебного проекта. Как правило, при организации проектной деятельности возникает необходимость интеграции знаний и умений из разных предметных областей, основанных на осуществлении межпредметного взаимодействия. Одной из форм организации межпредметного взаимодействия, по мнению Маклаковой О.П., является комплексное изучение разными науками одного и того же объекта [3], что может найти свое отражение при выполнении межпредметного учебного проекта.

Выводы. Учебные проекты межпредметного характера являются индикатором достижения обучающимися метапредметных образовательных результатов в контексте ФГОС общего образования. Для организации педагогического сопровождения межпредметных учебных проектов возникает необходимость формирования компетентности межпредметного взаимодействия педагогов образовательной организации. Это возможно организовать в формате корпоративного обучения, что позволит образовательной организации реализовывать индивидуальные социальные запросы и оперативно реагировать на вызовы современного мира.

Литература:

1. Информация для всех. МОО ВПП ЮНЕСКО. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века - Издательство ЮНЕСКО 1996, с. 2.
2. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: содержание и сущность // Кузнецов В.В., Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, №1 (35). с. 51–60.
3. Маклакова О.П. Педагогическая технология межпредметного взаимодействия. Диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» - г. Брянск. 2000 / Маклакова О.П. Научная библиотека диссертаций и авторефератов / <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-tekhnologiya-mezhpredmetnogo-vzaimodeistviya>, с.53
4. Мылова И.Б. Инновации в образовательных технологиях: учебно-методическое пособие. / под ред. И.Б. Мыловой - СПб.: СПбАППО, 2012. – 160 с.
5. Никифоров Г.С. Психология менеджмента: учебник для вузов / под. ред. Г.С. Никифорова; 2-е изд., доп. и перераб. – СПб., 2000, с. 196.
6. Новиков А.М. Опыт корпоративного обучения - в образовательный процесс профессиональных учебных заведений. Журнал «Специалист», 2013, № 5.
7. Шаталова Н.И. Консультирование в управлении человеческими ресурсами: Учеб. пособие / Под ред. д-ра социол. наук, проф. Н.И. Шаталовой. — М.: ИНФРА-М, 2012. — 221 с. — (Высшее образование).

СПОРТ, КАК ОПТИМАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЗДОРОВЬЮ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В этой статье раскрываются вопросы здоровья и полезность физических упражнений для подрастающих поколений. Систематическая физическая активность с недолгим повышением нагрузки до предельно возможной, совершенствует состояние здоровья у всякого человека. Особенно это важно в молодом возрасте, когда закладываются основы здорового образа жизни, предопределяющие во многом дальнейшую жизнь человека. Как общественный фактор, занятие спортом содействует снижению преступности и уменьшению численности психических заболеваний.

Ключевые слова: физическая культура; спорт; здоровье, учащиеся, здоровый образ жизни, чередование пассивного состояния и физической нагрузки.

Annotation. This article reveals the health issues and the usefulness of exercise for younger generations. Systematic physical activity with a short increase in the load to the maximum possible, improves the health of every person. This is especially important at a young age, when laid the foundations of a healthy lifestyle, largely predetermining the future of human life. As a social factor the sport contributes to crime reduction and a decrease in the number of mental diseases.

Keywords: physical culture; sport; health, students, healthy lifestyle, alternation of passive state and physical activity.

Введение. Человеческое тело и его организм, безусловно, представляют самую большую ценность для каждого из нас. И именно поэтому люди обязаны делать все необходимое для того, чтобы сохранить свое здоровье. Большинство людей знают то, что лучшим методом для совершенствования состояния собственного здоровья и роста жизненного тонуса является физическая культура. Ибо она выдвигается не только как наилучший стимулятор мышечной системы, но и даёт индивиду отличную возможность получить оптимистичный жизненный настрой и бодрость. И, как выяснилось, для того, чтобы достичь поставленной цели, нет необходимости загружать организм большими физическими нагрузками.

Изложение основного материала статьи. Интересуясь, в физическом плане, самыми обычными видами спорта, возможно одолеть множество проблем нравственного характера. Это проявляется в том, что физическая культура владеет способностью действенно уравновешивать даже психическое состояние людей. Для того чтобы этого достичь, нужно выделить хоть немного времени для выполнения физических упражнений. Тотчас же чувствуется положительный результат. К примеру, утро - это оптимальное время для занятий бегом и ходьбой. Ходьба - это самый легкий вид физической нагрузки. Человеку вполне хватает заниматься ходьбой три раза в неделю. Если ходить в раз по полтора километра, то возможно улучшить работу сердечной мышцы, поднять до необходимого уровня мышечный тонус, упрочить костную ткань, усовершенствовать координацию движений и простимулировать обмен веществ.

Одним из главных условий существования, неотделимым, непременным свойством всего живого, является жизнь и движение. Нет и не может быть никакой жизни без движения.

Важное значение в сохранении и укреплении здоровья имеет физическая активность человека, систематическая мышечная деятельность, которая стоит в основе жизнедеятельности всего организма. Необходимым условием нормального развития и работы человеческого организма являются движение и физические нагрузки, а мышечный «голод» так же серьезен, как и нехватка кислорода или витаминов.

Ходьба и бег строят человеческий организм, фиксируют опорно-двигательный аппарат, развивают мышцы, делают стан стройным и красивым. Узкую взаимосвязь здоровья человека и его двигательной активности показали учёные и врачи уже в глубокой древности, которые считали, что в отсутствие движения и занятий физической культурой человек не сможет находиться в здравии.

В собственных работах они говорили о необходимости рациональной двигательной активности и каждодневных занятий физическими упражнениями.

Если мышцы не функционируют – питание их становится хуже, понижается объем и сила, понижаются гибкость и упругость, они становятся слабыми и дряблыми. Малоподвижность, неактивный образ жизни приводят ко всяким ненормальным изменениям в организме человека. Вот, например, если носить высокий гипс в течении 40 дней, то это приводит к атрофии мышц. Тем не менее, если в течение следующих 4 недель, человек начинает активно двигаться (при том же режиме питания), упомянутые раньше явления устраняются, мышцы крепнут и гипертрофируются.

Организм человека отвечает реакцией на физическую нагрузку, где главное место занимает воздействие коры головного мозга на регуляцию функций важнейших систем. Упражнения увеличивают функциональную реорганизацию всех звеньев опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и прочих систем, совершенствуют процессы тканевого обмена. Под воздействием уверенных физических нагрузок повышаются работоспособность сердца, содержание гемоглобина и численность эритроцитов. Улучшаются функция и структура самих внутренних органов, совершенствуется химическая обработка и продвижение еды по кишечнику.

Также упражнения приводят к росту белых кровяных телец и лимфоцитов, которые являются важнейшими защитниками организма на пути инфекции. Физические упражнения действуют еще на артериальное давление.

Имеется близкая связь дыхания с мышечной деятельностью. Выполнение разных физических упражнений проявляет влияние на дыхание и вентиляцию воздуха в легких, на обмен в легких кислорода и углекислоты между воздухом и кровью, на применение кислорода материями организма.

Здоровье - это самая важная потребность человека, которая является величайшей общественной ценностью, и материализация творческого потенциала, биологических и общественных функций людей, вероятны только при условии его абсолютного здоровья. Потому значение двигательной активности в жизнедеятельности человека, а конкретно, растущего поколения, имеет важную роль.

Занятия физической культурой снимают усталость нервной системы и всего организма, увеличивают работоспособность, содействуют укреплению здоровья.

Проанализируем занятия физкультурой с позиции активного отдыха и воздействие его на здоровье людей.

Мы знаем, что отдых - состояние покоя или же такой вид деятельности, который снимает усталость и содействует восстановлению работоспособности. Труд и отдых тесно связаны между собой в учебе, производстве и в иных сферах деятельности человека. Недостаток отдыха ведет к утомлению, а долгое отсутствие полноценного отдыха к переутомлению, что убавляет защитные силы организма и способствует возникновению разных заболеваний, понижению или утрате трудоспособности. Разумный режим труда и отдыха дает возможность сберечь здоровье и высокую трудоспособность длительное время.

Немаловажное условие эффективного отдыха - систематическая смена этапов работы и отдыха. Проведения исследований физиологов и гигиенистов показало важное значение так называемого активного отдыха. Русский физиолог И.М.Сеченов доказал, что наиболее скорое восстановление работоспособности после утомительной работы одной рукой наступает не при совершенном покое обеих рук, а при работе другой, не функционировавшей прежде рукой. Смене занятости в процессе работы с одних мышечных групп и нервных центров на иные приближает восстановление истомленной группы мышц. Переключением одного вида работы на другую, чередованием умственной деятельности с несложным физическим трудом устраняется ощущение утомления и является оригинальной формой отдыха.

Неактивный отдых (ощущение абсолютного покоя) рационально чередовать с деятельным отдыхом для наиболее скорого восстановления работоспособности после тяжелого физического или умственного труда.

Огромное значение спорт имеет для подрастающего поколения. Необходимо обязательно приучать учащихся постоянно чередовать периоды физической активности и пассивности (сидения за партой). Физкультминутки и физкультурные паузы позволяют существенно уменьшать умственную усталость, что позитивно воздействует на здоровье [1].

Утомление (физиологическое состояние организма, появляющееся в следствии чрезмерной деятельности и обнаруживающееся в понижении работоспособности) может появиться при всяком виде деятельности - и при умственной, и при физической работе. Умственная усталость характеризует себя понижением плодотворности интеллектуального труда, потерей сосредоточенности, замедлением мышления и др. Физическая усталость проявляется нарушением деятельности мышц: понижением силы, скорости, точности, слаженности и равномерности движений.

Скорость утомления зависит от специфики труда: существенно быстрее оно наступает при выполнении работы, которая сопровождается одной позой, напряжением мышц, менее утомительны равномерные движения. Значительную роль в появлении усталости имеет также и отношение самого человека к выполняемой им работе. Известно, что у многих людей во время эмоционального напряжения продолжительное время не появляются признаки утомления и ощущение усталости. В основном, когда нужно продолжать усиленную работу при установившемся уже утомлении, человек тратит дополнительные силы и энергию - меняются показатели некоторых функций организма (так, например, при физическом труде учащаются дыхание и сердцебиение, возникают гиперемия лица, интенсивное потоотделение и т.п.). При этом эффективность труда уменьшается, а симптомы утомления нарастают.

Усталый человек работает менее точно, делая вначале мелкие, а потом и грубые ошибки. Малый по времени отдых или же непомерная рабочая нагрузка в течение долгого времени нередко приводят к постоянному утомлению, или же к переутомлению. Выделяют умственное и психическое переутомление. У молодежи и лиц с определенным складом нервной системы усиленная умственная работа может подтолкнуть к развитию неврозов, которые начинаются чаще при совмещении умственного переутомления с частым психическим напряжением, высоким чувством ответственности, физическим изнурением и т.п. Психическое переутомление отмечается у лиц, слишком отягощенных «душевными» беспокойствами и различного рода обязанностями.

Организованности еженедельного отдыха способствует пятидневная рабочая неделя с двумя выходными днями (более продолжительное нахождение на свежем воздухе, более полноценные занятия физической культурой и спортом).

Весьма известным видом активного отдыха, который нужно обязательно прививать детям и подросткам, в небудничные дни являются спортивные игры (бадминтон, баскетбол, волейбол, футбол, теннис, хоккей и др.). Спортивные игры разносторонне влияют на организм подрастающего поколения. Они содержат различные формы двигательной деятельности (бег, ходьбу, прыжки, метание, удары, ловлю и броски, различные силовые элементы), спортивные игры формируют глазомер, верность и скорость движений, силу мышц, содействуют формированию сердечно-сосудистой, нервной, дыхательной систем, улучшают обмен веществ, укрепляют опорно-двигательный аппарат. Спортивные игры выделяются постоянной сменой игровой обстановки и содействуют формированию у спортсменов скорой ориентировки, находчивости и решительности. Важность в следовании установленных правил в спортивных играх и игра в команде способствуют воспитанию у игроков дисциплинированности, умению работать в коллективе. На сколько многообразнее и сложнее приёмы той или иной игры, на столько больше в ней движений, связанных с усиленной мышечной работой, на столько насыщеннее она влияет на организм и ценнее, как средство активного отдыха.

Немаловажную роль также имеют и занятия такими видами спорта как бег, плавание и другие, доступные всем формы занятий физкультурой и спортом.

Необходимо с малых лет приучать учащихся к простой мысли - чтобы отдых был более эффективным, необходимо целиком отойти от заурядных занятий, изменить обстановку, дать организму физическую нагрузку. Именно эти привычки лежать в основе здорового образа жизни. Весьма полезно нахождение в период отдыха на природе - в лесу, у реки, у моря, совмещение отдыха с закаливанием организма, воздушными и солнечными ваннами, туристическими походами, занятиями физической культурой и спортом.

Безусловно, здесь огромная роль отводится не только школе, которая закладывает любовь к физической активности на уроках физической культуры, во внеклассной работе, но и родителям, которые должны уметь организовывать активный досуг своих детей.

В этой связи возрастают требования к профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры. Необходимо, ещё в процессе обучения в вузе, обучать их инновационным технологиям, которые смогут более активно привлекать учащихся, молодёжь к спорту.

Выводы. В заключении должно отметить, что крепкое здоровье - главный побочный итог занятий спортом. Систематическая физическая активность с недолгим повышением нагрузки до предельно возможной, совершенствует состояние здоровья у всякого человека. Особенно это важно в молодом возрасте, когда закладываются основы здорового образа жизни, предопределяющие во многом дальнейшую жизнь человека. Как общественный фактор, занятие спортом содействует снижению преступности и уменьшению численности психических заболеваний. Для людей, занимающихся спортом ценность жизни выше.

Литература:

1. Деманов А.В. Краткий курс лекций по предмету «Физическая культура» (методическое пособие). Астрахань, 1999.
2. Ильинич В.И. Студенческий спорт и жизнь. - М., 2005.
3. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры. 2005. Т. 191. С. 191.
4. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту // Вестник спортивной науки. 2006. № 1. С. 43-47.
5. Массовая физическая культура в вузе. Под ред. В.А. Маслякова, В.С. Матяжова. - М., 2001.
6. Физическое воспитание студентов и учащихся. Под ред. Н.Я. Петрова, В.Я. Соколова. - М., 2008.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Любовь Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Тиссен Петр Павлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются результаты педагогического исследования по выявлению условий ориентации будущего учителя на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования. Показано, что эффективность исследуемого процесса возможна, если в педагогическом вузе: вопросы здоровьесбережения интегрировать в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов; вовлекать студентов в проектную деятельность по развитию навыков здоровьесбережения у участников образовательных отношений.

Ключевые слова: будущий учитель, здоровье, ценностное отношение, обучающиеся.

Annotation. The article reveals the results of pedagogical research to identify the conditions of orientation of the future teacher to the education of value attitude to health in students of primary General education. It is shown that the effectiveness of the studied process is possible if the pedagogical University: health issues to integrate into various types of classroom and extracurricular activities of students; involve students in project activities for the development of health skills of participants in educational relations.

Keywords: future teacher, health, value attitude, students.

Введение. Одной из приоритетных задач нового этапа реформы системы образования выступает формирование у обучающихся ценностей здоровья и здорового образа жизни как превентивной меры роста количества заболеваний, снижения качества образования в целом. В числе причин сложившейся ситуации - недостаточная разработанность вопросов ориентации будущего учителя на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования.

Значимыми факторами, формирующими здоровье детей, является система воспитания и обучения, за которые несет социальную ответственность учитель. Ценностное отношение к здоровью необходимо закладывать уже на начальной ступени общего образования, так как в этот период дети особо восприимчивы к воспитательным воздействиям.

Результаты имеющихся педагогических исследований по проблеме формирования ценностного отношения обучающихся к здоровью в образовательных организациях [3; 4; 10] не находят должного практического воплощения вследствие ведущего противоречия между: объективной потребностью общества в воспитании ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования и отсутствием эффективности данного процесса ввиду недостаточной ориентации будущего учителя в данном направлении. Необходимость разрешения указанного противоречия определяет проблему исследования, выраженную в поиске педагогических условий, способствующих ориентации будущего учителя на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволил предположить, что ориентация будущего учителя на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования будет эффективна, если в педагогическом вузе: вопросы здоровьесбережения интегрировать в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов; вовлекать студентов в проектную деятельность по развитию навыков здоровьесбережения у участников образовательных отношений.

Методы исследования: изучение и анализ учебно-методической и психолого-педагогической литературы, анализ образовательных программ, педагогический эксперимент, тестирование, педагогическое наблюдение.

Анализ философской, психолого-педагогической, социологической и медицинской литературы показывает многообразие представлений ученых о сущностной характеристике здоровья, здорового образа жизни, здоровьесбережения [1].

В своем исследовании мы придерживаемся пониманию здоровья ценностью, которая предопределяет возможности, способности, склонности человека в эффективной самореализации. Ценностное отношение к здоровью мы представляем интегративным личностным образованием, которая характеризуется взаимосвязанной совокупностью: личностно значимых, осмысленных знаний о здоровье и путях, способах его сохранения, формирования; социально ответственного отношения к вопросам здоровьесбережения; спектра умений осуществлять безопасный способ поведения и осуществляемой деятельности, адекватного оценивания достижения жизненных целей с позиции здоровьесбережения.

Обучающиеся младшего школьного возраста отличаются наличием у них периода адаптации к обучению в школе, к школьному коллективу, к новым требованиям и обязанностям. Обучение будущего учителя нормативной организации образовательного процесса в соответствии требованиями стандартов общего и высшего образования препятствует возникновению перегрузок, которые могут привести к переутомлению, снижению работоспособности, срывам адаптации и ухудшению здоровья [2]. Следовательно, качественное освоение методики обучения конкретному предмету в познавательной деятельности студента педагогического вуза можно рассматривать превентивной мерой ухудшения здоровья обучающихся.

Развитие качеств личности основывается на осознанных и личностно принятых нормативных знаниях. Знания о здоровье, его составляющих, существующих рисках, мерах по сохранению и развитию обучающиеся получают в разнообразных формах общения заинтересованных лиц. Информационное поле когнитивной составляющей здоровьесбережения обширно, мета-предметно. Будущего учителя в первую очередь необходимо ориентировать на позитивное взаимодействие участников образовательного процесса. Все мероприятия должны быть подготовлены и проведены качественно.

Позитивно сказываются на воспитание ценностного отношения обучающихся к здоровью мероприятия в форме реалити, выстроенном на основе творческого начала, инициативы и самостоятельности. В «реальном» режиме организуются интеллектуальные и физкультурно-оздоровительные соревнования. Популяризация турслетов и турпоходов, осуществление мероприятий с использованием природных факторов содействует в повышении резервных возможностей детского организма. Весьма привлекательны для обучающихся младшего школьного возраста разнообразные шоу-программы, организуемые как школьные праздники, Дни здоровья, конкурсы.

Поэтому, вопросы здоровьесбережения необходимо интегрировать в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Будущих учителей следует обучать определять идею, обозначить форму мероприятия, конкретизировать его содержание в зависимости от возможностей образовательной организации, потребностей и интересов участников образовательных отношений. Это возможно, если студенты сами становятся активными участниками социального движения за здоровый образ жизни, посредством широкого спектра мероприятий:

- акций: «Нет табачному дыму!», «Здоровейка», «Солнце, воздух и вода, наши лучшие друзья!»; «Планета здоровья»;

- участия в творческих конкурсах: плакатов, пропагандирующих здоровый образ жизни и неприятие сигаретно-наркотической зависимости; рисунков: «Если хочешь здоров!», «Я и спорт»; эмблем «Символы здоровья», «Мы за ЗОЖ»; социальных реклам на тему влияния пагубных привычек на жизнь людей и, наоборот, соблюдения норм ЗОЖ; фотоконкурсов, в том числе и электронных презентаций на тему активного образа жизни; классных газет: «Здоровье класса в наших руках!», «Мы в походе за здоровьем!», «Мы в спорте», «Скажем "Нет" нашим вредным привычкам!»;

- проектной деятельности в разработке и проведении: дискуссий, «круглых столов» в форме реалити-программ; Дня здоровья, в том числе 7 апреля — Всемирный день здоровья.

Главные основы здорового образа жизни ребенка закладываются в семье, которая формирует позицию ребенка в вопросах сохранения здоровья, режима дня, питания, активного отдыха [5]. Задача будущего учителя — научиться взаимодействию с родителями по вопросам ценностного отношения к здоровью обучающихся.

У будущих учителей необходимо сформировать осознание роли семьи в воспитании здорового поколения, научить их организовывать в классе семейные праздники, совместные турпоходы, проводить соревнования. Составление проектов родительских собраний, всеобучей способствует систематизации теоретических знаний студентов о здоровьесбережении, развивает диагностические умения и навыки.

Приведем примеры тематики классных родительских собраний, разработанных и апробированных студентами в ходе формирующего эксперимента:

- Пути сохранения здоровья ребенка в семейном воспитании.
- Образ жизни семьи и семейные традиции в формировании культуры здоровья детей.
- Основы здорового образа жизни: обращение к понятию, его сущностному содержанию и средствам осуществления.

- К вопросу о возрастных особенностях физического, психического и социального развития младшего школьника.

- Семейное воспитание в профилактике вредных привычек.
- Формирование здоровых привычек на основе личного примера родителей.
- Установление и поддержка режима дня школьника в условиях семейного воспитания.
- Интернет, сотовые телефоны и телевидение как актуальные направления педагогического внимания родителей в решении проблемы оздоровления детей.

Проектная деятельность студентов апробировалась в тематике общешкольных родительских собраний:

- формирование здорового образа жизни детей младшего школьного возраста;
- роль семьи в профилактике вредных привычек;
- учет возрастных и психологических особенностей детей в семейном воспитании;
- организация активного досуга детей, мир их увлечений.

При проведении опытно - экспериментальной работы мы использовали следующие методы диагностики:

- методика «Личностный рост» Д.В. Григорьева, И.В. Кулешовой, П.В. Степанова (для выявления ценности здоровья у студентов педагогических вузов);

- тестирование по методике Л.В. Байбородовой, Ю.В. Индюковой (для выявления знаний будущих учителей о здоровье и здоровом образе жизни);
- педагогическое наблюдение (для выявления развития умений в области воспитания ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования).

В ходе проведения формирующего эксперимента студенты демонстрировали осуществление пропаганды здоровьесбережения в организации внеурочной деятельности с учетом возрастных особенностей обучающихся.

В числе ведущей формы взаимодействия студентов педагогического вуза и обучающихся во внеурочное время по пропаганде здоровьесбережения выступала групповая работа в совместной деятельности, где студенты выступали инициаторами здоровьесориентирующих перспектив личностного развития обучающихся, занимали заинтересованную сторону в создании развивающей предметной среды, поддерживая инициативу взаимодействующих лиц.

Воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся на начальной ступени общего образования осуществлялось студентами через поощрение творческих инициатив. Активизация познавательной и исследовательской деятельности расширяла представления детей об окружающем мире и культуросообразных способах взаимодействия с ним.

В ходе формирующего этапа эксперимента будущие учителя на основе сотрудничества и сотворчества стремились к выработке у обучающихся стойкой потребности в сохранении и укреплении своего здоровья. Поощрение любознательности в данном направлении развивало познавательный интерес обучающихся младшего школьного возраста по вопросам здоровьесбережения. Исследование показало, что дети нуждаются в оказании помощи и педагогической поддержки в реализации метода наблюдения. Средства наглядности в виде иллюстраций, муляжей и макетов, рисунков и компьютерных презентаций (результатов проектной деятельности студентов) создавали необходимый благоприятный фон и атмосферу доверия при обсуждении вопросов о принципах и способах самосохранительного поведения.

Эффективной формой воспитания ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования выступает эмоциональное «проживание» целенаправленно организуемых конкретных ситуаций, предполагающих беспристрастный анализ действительности и выражение своего отношения к ней. Это достигалось путем использования студентами игр – театрализации детских произведений «Мойдодыр», «Доктор Айболит».

Результаты формирующего этапа работы показали, что эффективность воспитания ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования базируется на детских интересах и инициативности.

Для этого будущие учителя (ЭГ) реализовывали следующие мероприятия:

- «Мир вокруг меня и я в этом мире» (для установления причинно-следственных связей, получения первичных представлений о связях и зависимостях живой и неживой природы, между людьми);
- «Путешествие по карте ЗОЖ» (получение представлений об основных направлениях здоровьесбережения, гигиенических нормах и соблюдении режима дня);
- «Если с другом вышел путь» (с целью развития коммуникативных умений, духовно-нравственного воспитания).

Во время проведения формирующего этапа эксперимента мы пришли к выводу: чем насыщеннее и разнообразнее деятельность, организуемая учителем, тем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее развиваются и реализуются ценностное отношение к здоровью. Поэтому мероприятия по воспитанию ценностного отношения к здоровью у младших школьников студенты стремились организовывать так, чтобы развивать у них эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, готовность проявлять гуманность в деятельности и поведении.

При организации взаимодействия с семьей студенты демонстрировали умения осуществлять: учет состояния здоровья ребенка, возможности семьи, проведение индивидуальных консультаций специалистов (логопед, психолог, валеолог), которые позволяли родителям выбрать в дальнейшем индивидуальный образовательный маршрут здоровьесбережения для своего ребенка.

В ходе опытно-экспериментальной работы обнаружены статистически достоверные различия в ориентации будущих учителей на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования. Различия между группами обнаружены на высоком уровне статистической значимости в ходе расчета эмпирических значений χ^2 - Пирсона, что свидетельствует о правомерности положений гипотезы.

Выводы. Слабая ориентации будущего учителя на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования выступает фактором роста количества заболеваний в образовательных организациях, снижения качества образования в целом. Существует противоречие между: объективной потребностью общества в воспитании ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования и отсутствием эффективности данного процесса ввиду недостаточной ориентации будущего учителя в данном направлении.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что ориентация будущего учителя на воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся начального общего образования будет эффективна, если в педагогическом вузе: вопросы здоровьесбережения интегрировать в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов; вовлекать студентов в проектную деятельность по развитию навыков здоровьесбережения у участников образовательных отношений.

Проведение опытно-экспериментальной работы подтверждает гипотетические положения, правомерность которых проявляется в реальной педагогической практике. Будущие учителя, приобретая в педагогическом вузе ориентацию на воспитание ценностного отношения к здоровью у младших школьников, способны: осуществлять пропаганду здоровьесбережения в различных видах внеурочной деятельности; взаимодействовать с родителями обучающихся по вопросам сохранения и укрепления здоровья, освоения навыков здоровьесбережения.

Литература:

1. Абаскалова Н.П. Здоровьесориентированные педагогические технологии в системе непрерывного образования (на примере метода проектов): монография по проблеме сохранения здоровья Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова. – Новосибирск: ООО агентство «Сибпринт», 2013. – 160 с.

2. Акимов Л.А. Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации. Методика обучения и воспитания / Л.А. Акимов, Е.Е. Луговина, А.М. Зуев. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. - 244 с.
3. Дрибинский П.Л. Проблема формирования ценностного отношения учащихся к здоровью в современных педагогических исследованиях // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. - 2014. - № 1 (8). - С. 88-95.
4. Дрибинский П.Л. Социально-психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования ценностного отношения к здоровью в общеобразовательной школе // Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции. - Калуга: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, 2015. - С. 99-106.
5. Исаков А.В. Формирование ценностного отношения к здоровью в современной семье // Технологии социальной работы с различными группами населения: сб. материалов IV Международная научно-практическая интернет конференция: сборник научных статей. отв. за выпуск С.Т. Кохан. - Чита: Забайкальский государственный университет, 2014. - С. 79-86.
6. Кравченко Т.П. Формирование у школьников ценностного отношения к собственному здоровью как психолого-педагогическая проблема современности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. - 2014. - № 11 (101). - С. 96-99.
7. Мясникова Л.А. Ценностное отношение к здоровью / Л.А. Мясникова, В.С. Штоколов // Вестник Гуманитарного университета. - 2013. - № 3 (3). - С. 171-175.
8. Пашин А.А. Структурно-динамические и типологические характеристики ценностного отношения к здоровью // Вестник спортивной науки. - 2014. - № 1. - С. 54-57.
9. Пономарева, К.А. Ценностное отношение к здоровью у студентов: дефинитивная характеристика, компонентный состав, содержательный аспект / К.А. Пономарева, З.И. Тюмасева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2014. - № 9-2. - С. 114-120.
10. Третьякова, Н.В. Формирование у обучающихся ценностных ориентаций и сознательного негативного отношения к факторам риска для здоровья // Научный поиск. - 2015. - № 2.1. - С. 29-33.

Педагогика

УДК: 378.2

адъюнкт Аксенова Елена Георгиевна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема использования мультимедийных технологий в образовательном процессе. Включение мультимедийных технологий в образовательный процесс высших образовательных организаций системы МВД России будет напрямую сказываться на качественных характеристиках и эффективности образовательного процесса, без увеличения объема учебного времени, а посредством качественной оптимизации образовательной деятельности каждого учащегося, за счет возможностей предоставляемых средствами медиа, позволяющих значимо увеличить объемы предоставляемого учебного материала, исходя из создаваемых педагогических условий, при которых происходит ускоренное усвоение учебного материала, активное совершенствование и развитие личности как обучающегося, так и преподавателя.

Ключевые слова: медиаобразование, мультимедийные технологии, педагогические методики, технологии обучения, формирование.

Annotation. The article discusses the use of multimedia technologies in the educational process. The inclusion of multimedia technologies in the educational process of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia will directly affect the quality characteristics and efficiency of the educational process, without increasing the amount of educational time, and through the qualitative optimization of educational activities of each student, due to the opportunities provided by the media, allowing to significantly increase the volume of educational material, based on the created pedagogical conditions under which there is an accelerated assimilation of educational material, active improvement and development of the personality of both the student and the teacher.

Keywords: media education, multimedia technologies, pedagogical techniques, technologies of training, formation.

Введение. На сегодняшний день в образовательных организациях системы МВД России на ряду с другими высшими учебными заведениями, в процессе профессионального формирования и становления будущих специалистов органов внутренних дел, все чаще используются разнообразные медийные технологии (системы мультимедиа, фото\видео материалы, цифровой арт (2D, 3D), аудио\музыкальные материалы, CMS менеджмент и др.)¹. Говоря о всей совокупности существующих педагогических технологий, можно с уверенностью утверждать, что медийные технологии относятся к эффективнейшим технологиям образования, исходя из целого ряда качественных характеристик которые ей свойственны, а именно – взаимноактивность, креативность и интегративность в процессе передачи различных видов учебно-образовательной информации, а также возможность учитывать личностные индивидуальные особенности

¹ Мальцева Т.В. Оптимизация использования медийных технологий в учебном процессе образовательных организаций высшего образования МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С. 217-219.

каждого из обучающихся, что напрямую сказывается на процессе повышении мотивации последних к получению необходимых профессионально важных знаний, умений и навыков.

Данный факт позволяет говорить о расширении горизонта педагогических методик, позволяющих эффективно активизировать познавательную деятельность курсантов и слушателей и способствует интеграции профессионально ориентированных медиа в подготовке будущих специалистов системы МВД России. Исходя из сказанного, просто крайне необходимо развивать, совершенствовать и оптимизировать процесс использования медийных средств обучения в образовательной среде, и на этой основе уметь применять педагогические технологии, сопрягая их с использованием современных средств медиа в образовательном процессе высших образовательных организаций системы МВД России.

Изложение основного материала статьи. Медиаобразование в организациях высшего образования министерства внутренних дел Российской Федерации, как набор эффективных средств и педагогических методов формирования будущих молодых специалистов с точки зрения требований сегодняшнего времени как никогда актуально.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе обучения в образовательных организациях системы МВД России не в полном объеме происходит структурирование и систематизирование развития медиадидактики². С одной стороны, медиа-материала используется много, с другой стороны не наблюдается интеграции медиаобразования и базового профессионального образования, а также не всегда наблюдается тематика использования дидактических принципов медийных технологий в преподавании дисциплин. В этой связи, следует говорить о необходимости интенсификации процесса интегрирования медиатехнологии в различные учебные занятия. Включение медийных технологий в образовательный процесс высших образовательных организаций системы МВД России будет напрямую сказываться на качественных характеристиках и эффективности образовательного процесса, без увеличения объема учебного времени, а посредством качественной оптимизации образовательной деятельности каждого учащегося, за счет возможностей предоставляемых средствами медиа, позволяющих значимо увеличить объемы предоставляемого учебного материала, исходя из создаваемых педагогических условий, при которых происходит ускоренное усвоение учебного материала, активное совершенствование и развитие личности как обучающегося, так и преподавателя³.

Чрезвычайно актуальным было подчеркнуть, что изменения, происходящие в мировом образовательном пространстве, которые мы наблюдаем в настоящий момент времени, из-за стремительного процесса информатизации нашего общества, предъявляют очень высокие и качественно новые требования и к уровню профессиональной компетентности современного педагога образовательных организаций системы МВД России.

Предполагается, что педагог умеющий методически грамотно использовать в своей деятельности средства медиаобучения будет иметь возможности:

- поощрять и развивать у курсантов и слушателей умения постановки грамотных проблемных вопросов;
- использовать в преподавании педагогические методики, которые позволят учащимся ориентироваться в информационном поле для самостоятельного поиска (медиа) информации, для подготовки к ответам на различные профессионально ориентированные вопросы, с целью дальнейшего применения полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности;
- помочь учащимся развить способности работы с первоисточниками (медиа) информации с целью исследования существующей проблематики;
- поощрять курсантов и слушателей за их способность проводить анализ над своими индивидуальными исследованиями и умения принимать правильные решения на основе найденного понимания.

Помимо всего прочего, педагогическая деятельность которая предполагает работу в содружестве с медиаматериалами, будет сказываться на эффективности деятельности не только преподавателя, но и учащихся. Она позволяет получать множество неоспоримых плюсов в образовательном процессе.

Во-первых, медиатехнологии способствуют получению определенных технических умений и навыков, позволяющих в дальнейшем их использовать для работы над различными проектами;

во-вторых, преподаватель вынужден постоянно находиться в творческом поиске и процессе самосовершенствования в силу необходимости работать с интерактивными технологиями;

в-третьих, у обучающихся наиболее эффективней начинают формироваться и совершенствоваться профессионально важные знания, умения и навыки, касающиеся межпредметных связей и расширяется профессионально-ориентированный информационный кругозор, позволяющий в дальнейшем принимать нестандартные и креативные решения в трудных профессиональных и жизненных ситуациях.

Использование медийных технологий обучения делает возможным переход от внешней дифференциации к внутренней, потому что обучающиеся получают возможность делать это в индивидуальных режимах⁴. Кроме того, это дает возможность им самостоятельно отслеживать свои собственные достижения или неудачи, организовывать самостоятельную работу и взаимодействие с другими обучающимися и преподавателем. Преподавателю, который использует в своей деятельности медийные технологии, предоставляются возможности наполнять тематику обучения новым содержанием, проектировать индивидуальные траектории обучения с учетом реалий имеющихся ресурсов⁵.

² Мальцева Т.В. Оптимизация использования медийных технологий в учебном процессе образовательных организаций высшего образования МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С. 217-219.

³ Мальцева Т.В. Оптимизация использования медийных технологий в учебном процессе образовательных организаций высшего образования МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С. 217-219.

⁴ Муратова А.С., Муратова Л., Рабаданова Р.С. Использование различных типов медиа в обучении: создания благоприятной среды для само — и взаимообучения на межпредметном уровне // Прикладная психология и педагогика. 2017. Т. 2. №. 4. С. 16–21.

⁵ См. там же.

Исходя из всего имеющегося разнообразия вариаций обучения, которые предоставляют медиа технологии, начинает расширяться также и круг возможностей которые позволяют разнообразить возможности традиционного использования систем медиа обучения в процессе наглядного представления учебного материала. Методы активизации познавательной активности средствами медиа технологий, позволяют варьировать процесс представления учебной информации в таком аспекте, при котором обучающийся имеет возможность воспринимать ее одновременно через несколько анализаторов, а не поэтапно последовательно, как происходит при обычных видах обучения. Исходя из особенностей комбинаторного воздействия на сознание учащегося через визуальный и аудиальный канал, а также благодаря вовлеченности обучающегося в активную познавательную деятельность, процентное соотношение уровня качества понимания и практического усвоения учебного материала может варьироваться в пределах 75-80 процентов. Это наглядное представление в виде схем, таблиц, рисунков, видеороликов и есть структурированное отображение содержания учебного материала по изучаемым дисциплинам.

Как известно, в психофизиологии восприятия экспериментально доказано существование специализированных нейронов в мозге человека⁶. Следует отметить, что только зрительная система дает человеку до 90 процентов сенсорной информации, а завершается визуальное восприятие потока информации принятием решения о полученном зрительном образе анализаторскими отделами зрительной системы коры больших полушарий. Благодаря визуализации личность одновременно воспринимает целый образ предмета и приспосабливается к тому, чтобы сразу (симультанно) воспринять сложные формы предмета.

Использование наглядности при обучении это очень важный и один из основных дидактических принципов, исходя из которого процесс обучения строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых обучающимися. У человека выделяют соответственно наглядно-образное и словесно-логическое восприятие. В дидактике понятие наглядности включает зрительное восприятие. Визуальная информация с точки зрения психофизиологии сохраняется в памяти.

Гораздо большую эффективность, метод наглядности в обучении с помощью использования медиа средств показывает при проведении занятий с иностранными слушателями, у которых могут существовать определенные лингвистические проблемы восприятия передаваемого материала. В процессе исследования было выявлено, что использование наглядно-образного метода посредством систем мультимедиа помогает при процессе формирования профессиональных знаний, умений и навыков у курсантов первых курсов, в силу того факта, что у некоторых курсантов и слушателей 1-го курса недостаточно развиты умения анализа информации изучаемой темы.

Педагогические методы, которые сопрягают обучение с процессом использования мультимедиа средств позволяют преподавателю получать возможности для использования как индивидуального, так и группового и фронтального видов обучения в учебных группах, а также позволяют более эффективно обеспечить самостоятельную подготовку курсантов и слушателей организаций высшего образования МВД России. Средства мультимедиа обучения позволяют учащемуся получать множество вариантов индивидуальной настройки, при которых он, осваивая учебный материал, может самостоятельно регулировать темпы изучения, объемы материала и степень его трудности.

Анализ учебных занятий, в процессе которых педагог в своей образовательной деятельности использует средства мультимедиа обучения, позволяет выделить целый ряд достоинств таких методов обучения, а именно:

- происходит более качественное восприятие и запоминание изучаемого материала;
- возрастает уровень личностной мотивации учащегося для контакта с новой областью знаний;
- происходит оптимизация временных параметров процесса обучения в силу гораздо меньших затрат времени на единицу обучения;
- представленный материал в лучшей мере начинает идентифицироваться с будущей практической деятельностью.

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день вне всяких сомнений чрезвычайно важным остается вопрос о том, как и в каком качественном плане может измениться роль современного педагога образовательных организаций высшего образования МВД России, а также его функциональные особенности, в учебно-воспитательном процессе в условиях глобальной информатизации современного общества.

В настоящее время до сих пор единого мнения пока не наблюдается. Однако, очевидным представляется тот факт, что современные реалии предъявляют новые требования к личности педагога, его профессиональным качествам, функциям и роли в образовательном процессе.

С целью качественной и эффективной реализации всей совокупности задач, стоящих на сегодняшний день перед Министерством внутренних дел Российской Федерации, в том числе и в аспекте информатизации, необходимыми являются не только хорошая техническая оснащенность организаций высшего образования и подготовка программного обеспечения, но и профессиональная подготовленность педагога к использованию в своей работе различных медиа.

Литература:

1. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
2. Мантуленко, В.В. Использование мультимедийных средств в учебной и профессиональной деятельности / В.В.Мантуленко. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. - 36 с.
3. Медиаобразование: от теории - к практике: сб. материалов II Всеросс. науч.-практ. конф. «Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации» / Сост. И.В.Жилавская. - Томск: НОУ ВПО ТИИТ, 2008. – 340 с.
4. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»: проекты в области медиаобразования // Медиаобразование. - 2007. №3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>.
5. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А.В.Осин. - М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. - 320 с.

⁶ Нимировская Ю.К. Когнитивно-визуальный подход при обучении анатомии и физиологии центральной нервной системы курсантов образовательных организаций МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С. 245-247

6. Муратова А.С., Муратова Л., Рабаданова Р.С. Использование различных типов медиа в обучении: создания благоприятной среды для само — и взаимообучения на межпредметном уровне // Прикладная психология и педагогика. 2017. Т. 2. №. 4. С. 16–21.

7. Мальцева Т.В. Оптимизация использования медийных технологий в учебном процессе образовательных организаций высшего образования МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С. 217-219.

8. Нимировская Ю.К. Когнитивно-визуальный подход при обучении анатомии и физиологии центральной нервной системы курсантов образовательных организаций МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С. 245-247

Педагогика

УДК: 37.026

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);

аспирант Жуйкова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается понятие учебного диалога, описаны психологические предпосылки формирования диалогового взаимодействия младших школьников с учителем и с одноклассниками. Авторами предложены задания, ориентированные на организацию диалога, обозначены педагогические условия организации учебного диалога.

Ключевые слова: младшие школьники, учебный диалог, условия организации учебного диалога.

Annotation. The article deals with the concept of educational dialogue, describes the psychological prerequisites for the formation of dialogue interaction of pupils with the teacher and classmates. The authors propose tasks focused on the organization of the dialogue, the pedagogical conditions of the educational dialogue.

Keywords: pupils, educational dialogue, conditions of organization of educational dialogue.

Введение. Согласно положения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, главной целью образования в современной начальной школе является общекультурное, познавательное и личностное развитие обучающихся.

Приоритетным направлением государственного стандарта является развивающий потенциал образования, а актуальная задача выражается в развитии универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, а также в способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Знания, умения и навыки формируются, применяются, закрепляются и сохраняются путем активных, осознанных действий младших школьников и в тесной связи с развитием универсальных учебных действий.

Эффективность и качество обучения определяется диапазоном и уровнем освоенных видов универсальных действий. В стандарте выделяются личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия. Одной из приоритетных сторон школьного образования является развитие коммуникативной речевой компетенции младших школьников. В данном случае коммуникация рассматривается как смысловой аспект обучения и социального взаимодействия, начиная с установки контактов (со сверстниками и педагогом), организации совместной деятельности учеников, налаживания межличностных отношений и заканчивая умением с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи) [1]. Данные требования являются ориентирами, определяющими ведущие ценностные установки при проектировании содержания и процесса обучения в начальной школе. В рамках данной статьи мы рассмотрим педагогические условия организации учебного диалога младших школьников на уроках русского языка.

Изложение основного материала статьи. Важность диалога как средства развития коммуникации младших школьников подчеркивается научными публикациями ученых и тезисами докладов практикующих учителей и психологов. Бесспорным является факт, что учителю следует организовывать общение учащихся, их речевую деятельность, непрерывно способствовать их личностному и речевому развитию, накоплению у них социального опыта взаимодействия с другими людьми в разных ситуациях.

Однако исследователи С.Г. Батырева, Е.А. Жесткова, Н.М. Ильенко, В.Ю. Романова, Л.В. Филиппова разделяют мнение о том, что построение диалога – это очень трудный и кропотливый процесс. Часто учебная коммуникация только внешне напоминает диалог, но по сути является монологом, где в главной роли выступает учитель. Отсюда следует, что младших школьников необходимо систематически обучать построению учебного диалога со сверстниками и взрослыми.

Раскроем содержание понятия «учебный диалог». Определение данному понятию дает доктор психологических наук М.В. Каминская: «учебный диалог – это субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся, также самих учащихся, которое перерастает в продуктивное учебное сотрудничество при организации внутригрупповой или общеклассной дискуссии в ходе постановки и решения учебных задач» [4]. В.Ю. Романова добавляет, что диалог – это проявление совместной инициативы между участниками (лидер – подчиненный, равноправие) [5].

В обучении такому диалогу важно соблюдать определенную последовательность – от диалога-беседы с учителем к постепенному переходу к монологической речи младших школьников. Учитель занимает ведущую роль в таком обучении. Оно начинается с формирования умения задавать вопросы педагогу,

сверстникам и себе. Важной предпосылкой развития данного умения в младшем школьном возрасте является мотивация общения.

Инициатива ребенка взаимодействовать со взрослым сохраняется до конца начальной школы. Именно этап обучения умению ставить вопросы является мотивирующим для ученика. Е.А. Жесткова и Л.В. Филиппова в своих исследованиях соглашаются с мнением исследователя Н.Б. Шумаковой, утверждающей, что в возрасте 6-8 лет у ребенка происходит резкий скачок в развитии уровня исследовательской активности в форме вопросов. Ребенок овладевает произвольной постановкой вопроса. Осуществляется постепенный переход от вопросов, обращенных к другому лицу, к поисковым вопросам, направленным на самостоятельное раскрытие неизвестного [6]. В связи с этим важно стимулировать активность младших школьников в постановке вопросов.

При этом, как отмечает Н.М. Ильенко, важно научить учащегося как коммуниканта говорить (кодировать информацию), обращая речевое высказывание к собеседнику, и слышать (декодировать информацию) [3].

Кроме этого необходимо познакомить младших школьников с особенностями диалога. Такие особенности выделяет В.Ю. Романова:

- преобладание кратких убедительных высказываний (важно учить детей строить речевые конструкции, позволяющие собеседникам убедиться в правильности высказанной позиции. Учащиеся должны знать, что в рассуждениях нужно использовать предложения, отражающие особенности таких высказываний: «Я так считаю, потому что...», «Я пришёл к выводу, что...»);
- употребление простых и неполных предложений;
- свободная синтаксическая конструкция;
- активное использование мимики;
- большая роль интонации и речевых пауз (одним из условий достижения коммуникативной цели во взаимодействии является правильное интонирование и качество голоса);
- в процессе взаимодействия субъектов общения должна удерживаться тема диалога (участвуя в обсуждении и выслушивая одноклассников, младшие школьники учатся корректно реагировать на реплики (в том числе и неверные) и соотносить их с темой общего обсуждения);
- общение строится с соблюдением культуры речи и взаимного уважения (управляя обсуждением, педагог создает условия для корректировки позиции школьника с учетом высказанных мнений собеседников) [5].

Средством формирования умения строить учебный диалог может выступать выполнение творческих заданий и заданий, составленных на поисковой основе. Виды таких заданий разработаны и описаны доктором психологических наук Г.А. Цукерман. Рассмотрим их:

1. Задания- ловушки, различающие ориентацию ученика на задачу и на действие учителя. Эти задания воспитывают привычку доверять себе и не считать слово учителя истиной.

Приведем пример данного задания по русскому языку. Безударный гласный в словосочетании «двадцатое декОбря» учитель предлагает проверить словом «кОбра». Младшие школьники заметят данное неверное высказывание, сказать об этом учителю и предложить свой верный вариант ответа.

2. Задания-ловушки, различающие понятийную и непонятийную логику ученика, провоцирующие формальный или натуральный ответ.

Рассмотрим другой пример задания. Учитель спрашивает, какое слово длиннее – кит или акула? С житейской точки зрения, когда ребенок не различает форму и значение слова, возможен ответ «кит», потому что «кит большой».

3. Задачи, не имеющие решения.

Например, ученику необходимо найти в учебнике звуковую схему к слову арбуз, но такая схема отсутствует в содержании учебника.

4. Задачи с недостающими данными.

К примеру, учитель придумал слово на букву м, и спрашивает учеников, с какого звука начинается это слово? [7, с. 24].

При выполнении таких видов заданий важно, чтобы дети не только овладели вопросно-ответной формой в ситуации, когда надо задать вопрос, но и учились знать о своем незнании, активно осуществляли поиск недостающих данных, т.е. были полноценными субъектами образовательной деятельности. Приведем собственные примеры данных видов заданий, составленных на основе орфоэпического материала.

1. Задания- ловушки, различающие ориентацию ученика на задачу и на действие учителя.

На доске записаны слова: конечно, точно, нарочно, скучно.

Под данными словами располагается равенство: $3+1=4$

Учитель: ребята, прочитайте слова, объясните по какому принципу составлено равенство к данным словам?

Затем учитель продолжает: я считаю, что в данной записи три слова, которые делятся на три слога и одно слово, которое можно разделить на один слог.

Ученики, выслушав учителя, должны высказать свою точку зрения: данное равенство составлено по другому принципу, потому что в данной цепочке слов отсутствуют слова из одного слога.

Учитель продолжает: выскажете свою точку зрения.

Ученики: в данной цепочке слов три слова – «конечно», «нарочно», «скучно» со звукосокращением [шн] и одно слово – «точно» со звукосокращением [ч'н].

2. Задания-ловушки, различающие понятийную и непонятийную логику ученика.

Запись на доске: Речной ... стоит у берега.

Справка: пароход, катер, трамвай.

Учитель: рассмотрите запись и сформулируйте задание.

Ученик: в предложение вместо точек нужно поставить слово.

Учитель: верно, вставьте в предложение слово, в котором ударение падает на второй слог.

Ученик: это слово «трамвай». В нем ударение падает на второй слог вай.

При выполнении данного задания младшие школьники могут попасть в «понятийную ловушку», младшие школьники могут выбрать слова «пароход» или «катер», потому что данные объекты являются

речным транспортом, упустив при этом требование постановки ударения. Слово «трамвай» чаще всего ассоциируется с наземным видом транспорта.

3. Задачи, не имеющие решения.

На доске записаны слова: туфля, торты, краны, банты.

Учитель: прочитайте слова, пользуясь орфоэпическим словарем учебника, выделите существительное с вариативным ударением (вариативность ударения – возможность различного ударения в одной и той же словоформе).

Ученики самостоятельно выполняют задание, следуя инструкции учителя.

Ученики отвечают на вопрос учителя: из данных слов нельзя выделить существительным с вариативным ударением, потому что в данных формах ударение неподвижное и падает на первый слог.

4. Задачи с недостающими данными.

На доске записаны слова, рядом с каждым словом цифрами записаны числа:

принять – 33?

принял – 10?

приняла – 1?

Учитель: ребята, прочитайте слова. Пользуясь числами, поставьте ударение в словах.

Ученики, глядя на данную запись, задают вопрос учителю: как связаны данные числа и постановка ударения в словах?

Учитель: каждое число – это порядковый номер гласной буквы в алфавите, на которую будет падать ударение в слове.

Ученики выполняют задание, затем учитель просит объяснить их выполнение данного задания.

Ученики: в слове «принять» ударение падает на букву я, потому что эта буква имеет 33-й порядковый номер в алфавите, в слове «принял» - ударение падает на букву и, в слове «приняла» – на букву а.

Данные виды заданий можно использовать не только в учебном диалоге учащихся и учителя, но также необходимо мотивировать младших школьников на составление данных заданий для своих одноклассников.

Выводы. Выполнение подобных заданий на уроках русского языка будет способствовать возникновению учебного диалога, формированию коммуникативных универсальных учебных действий (социальной компетентности и учету позиции других людей, партнеров по общению; умению слушать и вступать в диалог, участию в коллективном обсуждении проблем, интеграции в группу сверстников и построению продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми). Выполнение данных упражнений является одним из педагогических условий организации учебного диалога младших школьников на уроках русского языка. Перечислим другие педагогические условия:

- в обучении учебному диалогу важно соблюдать особую последовательность – в первую очередь обучать диалогу и умению его вести, затем – монологу как высшей форме речевой деятельности;

- роль педагога – удержать ситуацию открытого незнания, обучая детей «умному спрашиванию». Развитие темы происходит согласно авторитетной точке зрения взрослого (учителя), в четком направлении от неизвестного к новому, где взрослый пребывает в роли героя-действителя;

- учебная деятельность будет полноценной, если школьники будут систематически решать учебные не репродуктивные задачи. В процессе таких решений и возникает учебный диалог. Сотрудничество со взрослыми и сверстниками в ходе различного типа дискуссий создает педагогические условия для диалогового взаимодействия (задачи-ловушки, задачи с недостающими данными, задачи, не имеющие решения);

- обучение активному задаванию вопросов способствует сенситивный период развития младших школьников;

- учителю важно учитывать возрастную потребность младшего школьника в общении со сверстниками и взрослыми, уровень владения вербальными и невербальными средствами общения заинтересованное отношение к процессу сотрудничества, ориентацию на партнера по общению;

- научить ученика планировать свои действия, определять партнера и способ общения, оценивать результат сотрудничества.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов – М.: Просвещение, 2008 – 162 с.

2. Батырева С.Г. К вопросу о коммуникативной компетенции младших школьников / С.Г. Богатырева // Начальная школа. – 2015. – №11. – С. 32-34.

3. Ильенко Н.М. Основы формирования культуры общения и взаимодействия у учащихся начальной школы / Н.М. Ильенко // Начальная школа. – 2017. – №4. – С. 15-18.

4. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М.В. Каминская. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.

5. Романова В.Ю. Диалогическая речь – показатель учебной культуры школьника / В.Ю. Романова // Начальная школа. – 2017. – №9. – С. 17-23.

6. Филиппова Л.В., Жесткова Е.А. Учебный диалог как средство повышения учебной мотивации младших школьников / Л.В. Филиппова, Е.А. Жесткова // Начальная школа. – 2018. - № 7. – С. 22-26.

7. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / А.Г. Цукерман - Москва – Рига.: Эксперимент, 2000. – 224 с.

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования интерактивных методов обучения на уроках русского языка и литературы. В исследовании обосновывается дидактический потенциал данной педагогической технологии, обозначена целевая система и преимущества ее применения на уроках русского языка и литературы в современной школе. В работе среди спектра интерактивных технологий путем теоретического анализа и отбора указаны наиболее эффективные методы, которые могут применяться в рамках проведения современных уроков русского языка и литературы.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, интерактивное обучение, уроки русского языка и литературы, уровень познавательной активности, субъект-субъектные отношения, гуманистический подход, личностное развитие обучающихся.

Annotation. The article is devoted to the problem of using interactive teaching methods at the lessons of Russian language and literature. The study substantiates the didactic potential of this pedagogical technology, identifies the target system and the advantages of its use in the lessons of the Russian language and literature in modern school. In the work among the range of interactive technologies through theoretical analysis and selection the most effective methods that can be used in the framework of modern lessons of the Russian language and literature are indicated.

Keywords: interactive teaching methods, interactive learning, Russian language and literature lessons, the level of cognitive activity, subject-subject relations, humanistic approach, personal development of students.

Введение. Анализ экономических, экологических, демографических, политических и других тенденций развития современного общества позволяет констатировать ускорение научно-технического и социального прогресса, которое неизбежно оказывает влияние на развитие системы образования в виде обострения противоречий и возникновения трудностей формирования подрастающего поколения. В новых социокультурных условиях традиционные педагогические методы и средства воспитания и обучения, а также содержание и организация учебно-воспитательного процесса в репродуктивном ключе оказываются сегодня малоэффективными. Ввиду несоответствия темпов и характера социальных и педагогических процессов в педагогике возникают кризисные явления. Данная ситуация требует пересмотра средств, методов и технологий обучения и воспитания современных школьников, поиска оптимальных путей формирования личности нового типа, отвечающей требованиям времени.

В современных условиях, характеризующихся высокими требованиями образовательных стандартов и стремительно изменяющейся социально-экономической средой, уровень образования и личностного развития обучающегося зависит от выбора и применения образовательных технологий и их методов. На основе учета современных требований и особенностей развития современной молодежи можем утверждать, что достижение результативности процесса обучения и воспитания возможно путем внедрения в образовательный процесс технологий обучения, основанных на новых методологических принципах, современных дидактических принципах и психолого-педагогических теориях, которые развивают системно-деятельностный и компетентностный подходы к обучению.

Среди эффективных педагогических технологий и их методов исследователи выделяют интерактивные методы обучения. По нашему мнению, в рамках преподавания русского языка и литературы в современной школе обращение к интерактивным методам обучения является не только одним из оптимальных путей достижения образовательных результатов, соответствующих актуальным государственным требованиям, но и требованием времени к уровню, формам и специфике реализации современного урока. Обоснование целесообразности применения интерактивных методов обучения в контексте реализации уроков русского языка и литературы требует изучения теоретических и методических аспектов данной педагогической проблемы.

Изложение основного материала статьи. Интерактивные методы представляют собой основное средство и форму организации и реализации интерактивного обучения. В современной педагогической литературе данный вид обучения рассматривается в значении специальной формы организации познавательной активности, направленной на создание комфортных условий обучения, при которых каждый обучающийся ощущает собственную успешность и интеллектуальную состоятельность [7]. По сути, интерактивное обучение – это обучение в диалоге, во время которого происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью взаимопонимания, совместного решения учебных задач, развития личностных качеств обучающихся.

Сущность интерактивного обучения заключается в том, что образовательный процесс реализуется при условии постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся. При этом в рамках данного процесса педагог и обучающийся являются равноправными субъектами обучения [4].

«Интерактивное обучение как специальная форма познавательной деятельности имеет ввиду конкретные и прогнозируемые цели, одна из которых состоит в создании таких условий, при которых учащийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает результативным сам процесс обучения» [3, с. 151].

Анализируемая нами педагогическая технология позволяет формировать навыки и умения как предметные, так и общеучебные; вырабатывать жизненные ценности; создавать на уроке атмосферу сотрудничества, взаимодействия, развития коммуникативных качеств обучающихся. Данная педагогическая технология предусматривает моделирование ситуаций, приближенных к жизненным реалиям, применение деловых, ролевых и имитационных игр, коллективное решение проблемных ситуаций, то есть использование интерактивных методов обучения [8].

Выбор педагогом тех или иных технологий, средств и методов обучения в образовательном процессе обосновывается их эффективностью. Говоря об эффективности и целесообразности интерактивных методов обучения в рамках преподавания русского языка и литературы в современной школе, необходимо обосновать цель их применения. Так как, по нашему мнению, от понимания учителем цели использования тех или иных педагогических технологий и методов образования зависит целостный образовательный результат.

На современном этапе своего развития отечественная педагогическая наука провозглашает необходимость трансформации позиции обучающегося в образовательном процессе из объекта обучения в субъект данной деятельности, то есть в активную познавательную позицию [6]. Иными словами, сегодня, согласно положениям гуманистического подхода в образовании, целью учителя является обеспечение условий для реализации субъект-субъектного педагогического взаимодействия [5]. Средствами реализации данного взаимодействия могут выступать интерактивные методы обучения ввиду своего значимого потенциала в очерченном ключе.

Исследователи А.Е. Белькова и Л.П. Лесниченко цель применения интерактивных методов обучения в учебно-воспитательном процессе понимают в «создании комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, дает знания и навыки, а также создать базу для работы в дальнейшем» [1, с. 1068].

На основе изложенного, заключим, что, по нашему мнению, целью применения анализируемых в данной статье методов обучения на уроках русского языка и литературы заключается в повышении познавательной активности обучающихся и построения педагогического взаимодействия субъект-субъектного характера. Нашу позицию разделяет и А.Т. Казыгулова, подчеркивая, что «организуя уроки русского языка и литературы с использованием интерактивных методов, можно добиться перехода от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли учеников к познавательной активности с формированием собственного мнения» [2, с. 122].

Преимуществами использования указанных методов на уроках русского языка и литературы являются:

- создание условий для привлечения всех обучающихся класса к процессу познания;
- предоставление возможности каждому обучающемуся понять, что он знает и думает, и рефлексировать по этому поводу;

- выработка жизненных ценностей;
- создание в классе атмосферы сотрудничества, взаимодействия;
- развитие коммуникативных качеств и способностей обучающихся;
- создание комфортных условий обучения, которые бы вызывали у каждого школьника ощущение собственной успешности, интеллектуальной способности, защищенности, неповторимости, значимости.

По мнению А.Т. Казыгуловой, с целью повышения познавательной активности обучающихся и результатов образовательной деятельности на уроках русского языка и литературы эффективными являются такие интерактивные методы обучения как:

- мозговой штурм;
- деловая игра;
- ролевая игра;
- имитационная игра;
- дискуссия;
- презентация;
- эссе [2].

Именно эти методы, по мнению исследовательницы, способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся, самостоятельному осмыслению ими учебного материала, позволяют создавать условия для самореализации личности школьников, умеющих творчески мыслить и находить рациональные пути решения различных ситуаций [2].

Эффективными интерактивными методами обучения на уроках русского языка, позволяющими повысить уровень познавательной позиции обучающихся, исследователи А.Е. Белькова и Л.П. Лесниченко считают следующие:

- работа в группах;
- учебные дискуссии;
- решение кейс-задач;
- выполнение творческих заданий;
- написание эссе;
- круглый стол;
- составление папки-накопителя «Портфолио»;
- использование вербальной и визуальной презентации в PowerPoint [1].

По мнению исследовательниц, использование перечисленных методов интерактивного обучения на уроках русского языка «повышает способность обучающихся выявлять и структурировать проблемы, собирать и анализировать информацию, готовить, при необходимости, альтернативные решения и выбирать наиболее оптимальный вариант из ряда альтернатив, как в процессе индивидуальной работы, так и в групповом взаимодействии» [1, с. 1068].

На основе обобщения данных подходов заключим, что эффективными интерактивными методами, которые могут применяться на уроках русского языка и литературы с целью повышения познавательной активности обучающихся и достижения субъект-субъектного педагогического взаимодействия в образовательном процессе, являются мозговой штурм, деловые, ролевые и имитационные игры, различные виды дискуссий, творческие задания, написание эссе, решение кейс-задач и др. Использование указанных методов позволит оптимизировать учебно-воспитательный процесс, повысить возможность достижения актуальных образовательных целей и задач, а именно: способствовать всецелому языковому развитию личности. Однако в данном ключе стоит уточнить, что использование интерактивных методов обучения в системе преподавания русского языка и литературы в современной школе не должно становиться самоцелью, а должно быть продиктовано спектром дидактических, воспитательных и развивающих задач.

Выводы. Оптимальное и обоснованное использование различных интерактивных методов обучения в системе преподавания русского языка и литературы, по нашему мнению, должно быть, в первую очередь, направлено на изменение позиции педагога и обучающихся в учебно-воспитательном процессе для

достижения целей гуманизации образования. Реализация обучения с применением анализируемой в данном исследовании педагогической технологии позволят педагогу превратиться из носителя готовых знаний в организатора познавательной деятельности обучающихся, а последним стать равноправными субъектами образования.

Использование на уроках русского языка и литературы анализируемых в данном исследовании методов обучения способствует созданию и реализации модели творческой личности, которая не только обладает навыками общения, понимает языковой процесс и речевые явления, но и умеет самостоятельно работать над развитием собственного интеллекта, культуры и морали, проявляет свой творческий потенциал, что представляет собой основу дальнейшего успешного личностного становления.

Литература:

1. Белькова А.Е., Лесниченко Л.П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1068-1071. – URL <https://moluch.ru/archive/103/23947/> (дата обращения: 05.03.2019).
2. Казыгулова А.Т. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 1121-1126. – URL <https://moluch.ru/archive/112/28767/> (дата обращения: 05.03.2019).
3. Касмурзаева Г.А. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 151-153. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9559/> (дата обращения: 06.03.2019).
4. Коротаяева Е.В. Психодидактика интерактивного обучения. // Русский язык в школе // 2008. – № 8.
5. Кувандинова Г.Г., Чориев И.Р. Технологии гуманизма общества в отношении к личности // Вестник науки и образования. – 2016. – № 5 (17). – С. 64-67.
6. Рассказова А.Л. Проблема «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений в педагогической деятельности // Вестник экономической интеграции; под ред. Л.Ф. Колесникова – М., 2014. – № 2. – С. 153–156.
7. Решеткина И.В. Интерактивное обучение в контексте современных тенденций развития школьного и вузовского образования / И.В. Решеткина, С.В. Селивоник // Wissenschaft und Bildung im Kontext von Kultur und Gesellschaft: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 13 мая 2008 г. / Омский гос. пед. ун-т; редкол.: докт. Д. М. Федяев (отв. ред.) [и др.] – Омск, 2008. – С. 114–118.
8. Технология интерактивного обучения – http://kms-s14.ippk.ru/_private/Deyatelnost/Konfe [Электронный источник] (дата обращения 28.11.2015).

Педагогика

УДК 37.058

кандидат педагогических наук, доцент Анафиева Эльзара Ризаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КРЫМУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос создания частных учебных заведений в Крыму. А именно, анализируется современное состояние в данной сфере, подробно раскрываются отдельные аспекты функционирования различных видов частных учебных заведений как в общероссийском масштабе, так и отдельно специфика Крыма. Выявлена проблематика развития частных образовательных учреждений в Крыму в разрезе проблем, которые стоят перед регионом в связи с вхождением в состав Российской Федерации. В заключении сделан вывод о том, что в настоящее время в Крыму существует система частных учебных заведений, но она является недостаточной и не покрывает потребности в образовательных услугах. Вместе с тем, постепенно в России и конкретно в Крыму принимаются меры для создания преференций, механизмов и предпосылок создания частных образовательных учреждений.

Ключевые слова: частные учебные заведения, частное образование, детские сады, частные школы, система образования, Республика Крым, проблемы образования в Крыму.

Annotation. The article discusses the creation of private educational establishments in the Crimea. Namely, analyzes the current situation in this field, describes in detail certain aspects of the operation of various types of private educational institutions on a national scale, and separately the specifics of the Crimea. Identified the problems of development of private educational institutions in the Crimea in the context of problems faced by the region in connection with the entry into the Russian Federation. The conclusion is that at present, in Crimea there is a system of private schools, but it is insufficient and does not cover the needs in educational services. However, gradually in Russia and particularly in the Crimea are taken measures for creating preferences, mechanisms and prerequisites for the establishment of private educational institutions.

Keywords: private schools, private education, kindergartens, private schools, education system, Republic of Crimea, problems of education in the Crimea.

Введение. Актуальность темы исследования определяется тем, что развитие частного образования является важнейшим фактором развития всей системы профессионального образования в России. При этом часто от образовательных учреждений требуется адаптация к изменениям и развитие института социального партнерства на экономической основе. Подобное согласование способствует обеспечению устойчивого развития системы профессионального образования.

При этом возникает необходимость нахождения разумного компромисса между личностными, социальными и экономическими ориентациями при организации процесса профессионального образования в частных учебных заведениях.

По этой причине важнейшую роль приобретают процессы проектирования открытой, социально ориентированной образовательной системы, имеющей стратегическую ориентацию на запросы заказчика образовательных услуг. Подобная система может выстраиваться и принципах государственно-частного

социального партнерства, обеспечивая человеку возможности для формирования индивидуальной образовательной траектории дальнейшего профессионального, а также карьерного и личностного роста, согласование интересов и потребностей граждан и рынка труда [5, с. 428-431].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в Крыму происходят глобальные экономические изменения, которые также затрагивают и сферу частного и государственного образования. Изменения ощущаются на различных уровнях системы образования, включая учреждения от дошкольного образования до высшего профессионального. При этом переход на новое законодательство, значительное ограничение украинского и вхождение в ёмкий российский рынок сопровождаются кардинальными изменениями, которые касаются правовых отношений и образовательных программ, что напрямую повлияет на перестройку системы образования в Крыму. При этом стоит отметить, что сегодня в качестве главного направления развития Республики Крым называют ориентацию на внутренний российский рынок, а также тесное взаимодействие с регионами РФ.

В целом система образования в Крыму сегодня представлена обширным набором различных видов образовательных организаций. Так, в настоящее время в Крыму насчитывается 105 высших учебных заведений III-IV уровней аккредитации, из которых 33 являются юридическими лицами и 70 – структурными подразделениями (филиалами). Большинство учебных заведений создавались на базе уже существующих украинских университетов. Некоторая часть таких учреждений на протяжении долгого времени работали в качестве филиалов российских университетов.

Значительные возможности развития в Крыму имеют российские университеты. Так, они имеют возможности проведения набора абитуриентов из республики для обучения в иных регионах РФ и открытие в Крыму новых филиалов уже существующих российских вузов. Особенно здесь стоит отметить специальности, которые в виду существенной перестройки различных сфер в Крыму в настоящее время слабо представлены или вообще не представлены в существующих учебных заведениях полуострова.

Что касается системы среднего профессионального образования. Так, в Крыму в настоящее время работают несколько колледжей по подготовке специалистов I-III уровней аккредитации, 26 из которых находятся в Симферополе. Бальная часть образовательных учреждений занимается подготовкой специалистов в сфере строительства, медицины и сфере услуг.

Школы и дошкольные заведения

Также стоит отметить, что в настоящее время в Крыму работают 7 частных детских учебных заведений и 11 центров развития ребенка, что составляет 3,5 % от количества учреждений дошкольного образования. На полуострове работают сегодня уже более 25 частных школ, большая часть из которых выстроена на билингвальной системе обучения. В целом сфера частных учебных заведений для детей школьного и дошкольного возраста за последние 20 лет до сих пор не освоена и имеет существенный потенциал к развитию.

В Крыму имеются также частные образовательные центры, занимающиеся обучением и проведением курсов для взрослого населения. Они подразделяются на две основные сферы: языковые и тренинговые центры.

Что касается языковых центров, то такие организации в Крыму в основном нацелены на обучение европейских языков, а также турецкого языка, что является следствием тесных экономических и культурных связей.

Здесь также стоит отметить, что развитию частных образовательных курсов для взрослых в ближайшее время будет возрастать, прежде всего, по причине фактического изменения правового статуса, а также необходимости переобучения специалистов, сталкивающихся с вопросами законодательства.

Кроме того, резкое уменьшение количества украинских учебных заведений в Крыму, актуализировали вопросы вхождения в регион ВУЗов Российской Федерации. При этом существенно увеличен потенциал развития тренингового бизнеса на уровне предприятий.

В целом, анализ системы образования в Крыму на сегодняшний день позволяет сделать следующие основные выводы:

- 1) В Крыму имеется сильный научный состав и высококвалифицированные специалисты.
- 2) Накоплен значительный потенциал развития школьных и дошкольных частных учебных заведений.
- 3) На территории региона открыты узкопрофильные факультеты в сферах пищевой промышленности, туризма и рекреации.

Что касается различных тренинговых центров, то их деятельность в основном направлена на бизнес и психологическое развитие личности. Эта сфера успешно реализуется в виде формы отдельных занятий для всех желающих пройти обучение, однако слабо реализована на уровне компаний. Потому данное направление является актуальным и перспективным для Крыма.

Вместе с тем существуют проблемы крымской системы образования, которые во многом препятствуют развитию частных учебных заведений в Крыму. Среди других проблем также стоит отметить следующие:

- потеря позиций образовательных организаций Крыма на международном рынке в связи со сложной политической ситуацией;
- необходимость адаптации системы образования к российским стандартам;
- слабость научного и преподавательского состава во многих отраслях экономики.

Стоит также отметить, что образование в Крыму имеет ключевое значение для развития многих отраслей. За последние 23 года мы можем наблюдать существенные результаты и государственных, и частных учебных заведений. Многие из таких учреждений показывали достаточно высокий уровень подготовки специалистов, однако в связи с вхождением Крыма в состав Российской Федерации система образования на полуострове столкнулась с существенными проблемами. В настоящее время на территории полуострова обучаются 103 тысяч студентов.

Те проблемы, которые появились в Крыму в момент присоединения полуострова к Российской Федерации, способствовали появлению позитивных тенденций развития сферы частного образования, к которым стоит отнести следующие:

- появление новых направлений и специальностей обучения, имеющих большое значение для переобучения специалистов ввиду изменения законодательства в регионе;
- недостаточное количество российских учебных заведений на территории Крыма и необходимость расширения филиальной сети общероссийских частных вузов;

- высокий кадровый потенциал и научный состав специалистов в Крыму;
- непокрытая потребность в развитии школьных и дошкольных частных учебных заведений;
- высокая необходимость открытия новых узкопрофильных факультетов в сферах пищевой промышленности туризма и рекреации, которые могут успешно занять частные вузы;
- существенное увеличение пассажирских авиарейсов с другими регионами России и снижение стоимости перелета открывает возможности для роста количества потенциальных студентов частных вузов Крыма из других регионов страны;
- существенный потенциал имеют школьные и дошкольные частные учебные заведения, поскольку существует нехватка таких учреждений на полуострове;
- появляется система государственной поддержки и стимулирования развития частных образовательных учреждений в Крыму;
- наличие льготной налоговой политики в Крыму, способствующей созданию высоко конкурентных образовательных учреждений на полуострове [7].

Отметим также, что за прошедшие полтора десятилетия негосударственные высшие учебные заведения стали уже неотъемлемой составной частью российской образовательной системы. В России постепенно сформировался негосударственный сектор образования. Сегодня в России действует более 600 частных вузов, в которых проходят обучение около 900 тысяч студентов.

На сегодняшний день доля негосударственных вузов в общем числе гражданских вузов России уже превышает 40%, однако количество студентов, обучающихся в частных вузах, здесь колеблется от 8 до 12% от общего числа российских студентов, поскольку большая часть частных вузов является очень мелкими, и лишь в каждом четвертом негосударственном вузе подготовка ведется более чем по пяти специальностям и направлениям.

Большая часть из всех негосударственных вузов (60%) России имеет государственную аккредитацию и право выдавать дипломы, признаваемые государством. При этом появление такого большого количества новых вузов является фактором, указывающим на динамичное развитие сферы высшего образования в России, а также на расширение возможностей граждан в реализации права на образование.

Частные негосударственные вузы в настоящее время являются важнейшим и неотъемлемым компонентом систем высшего образования большого количества стран, хотя они и могут иметь свою национальную специфику. К примеру, в Германии в последние годы количество частных вузов также неуклонно растет [3, с. 61-62].

К различиям между государственными и негосударственными высшими учебными заведениями, прежде всего, стоит отнести:

- 1) Порядок финансирования: в случае с государственными – это прямое бюджетное финансирование, а в случае частных вузов - за счет собственных средств или средств инвесторов.
- 2) Способы управления государственных и негосударственных вузов. На начальной стадии создания частного учебного заведения его учредители сами решают все вопросы юридического, экономического, делового, технологического и психологического характера.
- 3) В отличие от государственных вузов, негосударственные, чаще всего небольшие по количеству студентов и программ обучения. Самые крупные негосударственные вузы имеют до трех тысяч студентов, а среднее количество студентов в таких образовательных учреждениях не превышает 700.
- 4) Выбор направлений обучения в государственном секторе намного превышает негосударственный. К примеру, государственные вузы предлагают и естественно-научные, и гуманитарные, и медицинские, и технические программы, а наиболее популярными и основными образовательными программами частных вузов является гуманитарно-социальная сфера.
- 5) Объем научных исследований в частных вузах невозможно по своим масштабам даже сравнивать с государственными. При этом важнейшим принципом работы государственной высшей школы можно назвать единство науки и образования, а большая часть частных вузов в настоящее время в качестве основной своей задачей ставит исключительно обучение.
- 6) Проблема качества образования в настоящее время стоит достаточно остро перед российскими вузами, но для частных институтов она особенно важна.
- 7) Перед государственными вузами не встает вопрос кадрового обеспечения учебного процесса и создания соответствующей материальной базы, в то время как в негосударственных вузах количество штатных преподавателей может колебаться достаточно широко пределах [3, с. 62-63].

Что касается предпосылок создания и анализа уже созданных частных учебных заведений, то стоит подробнее остановиться на некоторых видах таких образовательных учреждений. А именно:

- обучающие предприятия;
- частные школы и детские сады;
- дополнительное образование для детей;
- курсы переподготовки специалистов.

Что касается создания частных школ и детских садов, то здесь стоит отметить, что в статье 11.1 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [11] устанавливается статус частного школьного образования, определяя его равные права с государственными школами, в связи с чем достаточно важными и значимыми являются исследования культурно-исторического генезиса, а также современного развития частных школ как динамично развивающегося педагогического явления и анализа социально-культурных тенденций развития.

При этом культурно-историческое становление и формирование системы частного школьного образования в России в настоящее время отражается в научных исследованиях не в достаточной степени, поскольку в России, да и Украине на протяжении более семидесяти лет практически полностью отсутствовало частное образование, а также наблюдалась негативная критика таких образовательных форм за рубежом. Ключевая задача современных российских частных школ состоит в определении своего места в системе образования и необходимости формирования положительной репутации частного школьного образования [13, с. 40-44].

Вместе с тем сегодня частные школы в Крыму представлены в виде негосударственных учебных заведений. По сравнению с государственными школами, частные школы Крыму существуют за счет финансирования самими учащимися. Основателями чаще выступают частные лица, а также некоммерческие

организации и профсоюзные объединения. В Крыму выбор частных школ, несмотря на общероссийскую тенденцию, достаточно большой.

В числе преимуществ частных школ стоит отметить следующие:

- высокая квалификация преподавательского состава;
- более комфортные условия пребывания;
- лучшие социальные условия (качественное питание, медицинское обслуживание);
- система углубленного и разностороннего обучения учеников (изучение языков, специальные курсы);
- современная материально-техническая база;
- индивидуальный подход к каждому ребёнку;
- налажена система дополнительного образования (спортивные секции и творческие кружки) [12].

Также отметим, что сегодня активная работа по привлечению инвесторов к строительству частных школ и детских садов является перспективным направлением для всех регионов России по причине недостатка бюджетных ресурсов в субъектах и муниципалитетах. Реализуются такие проекты на принципах государственно-частного партнерства уже зарекомендовавшего себя в качестве эффективного механизма создания, реконструкции и модернизации социальной инфраструктуры.

Большое значение здесь имеет и дополнительное образование для детей. В частности, в Крыму активно обсуждаются вопросы методического обеспечения дополнительного образования, поскольку развитие системы дополнительного образования представлено одним из приоритетных направлений деятельности Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым.

В рассмотренных выше сферах есть возможности для раскрытия потенциала и создания частных организаций. Сюда же можно отнести и дополнительное профессиональное образование для взрослых и открытие частных курсов переподготовки специалистов.

Актуальность этого связана с тем, что становление системы непрерывного профессионального образования основано на внедрении производства в область базовой подготовки и на проникновении обучения непосредственно в производственный процесс, при этом постепенно может происходить стирание границ между различными стадиями образовательного процесса, а также между базовой подготовкой и повышением квалификации.

Вместе с тем в условиях технологического прогресса, а также постоянного обновления большого массива информации может возникать потребность в непрерывном совершенствовании и развитии накопленных специалистами знаний, умений и опыте. Такие потребности могут обеспечиваться системой дополнительного профессионального образования (ДПО), постепенно становящейся фактором устойчивого социально-экономического развития региона и страны в целом.

Такая система постепенно способствует адаптации работников к постоянным изменениям в различных сферах жизни общества, однако является важным связующим звеном между интересами личности, общества и государства, а также различными уровнями профессионального образования и отраслями экономики, некоторыми другими требованиями работодателей и запросами непосредственных потребителей образовательных услуг [6, с. 74].

В настоящее время в систему дополнительного профессионального образования включаются такие типы образовательных учреждений как государственные, муниципальные, негосударственные (созданные на коммерческой основе, а также некоммерческими организациями и частными лицами. К формам дополнительного профессионального образования относят: академии, не являющиеся образовательными учреждениями высшего профессионального образования, институты повышения квалификации, курсы (школы, центры) повышения квалификации, учебные центры службы занятости.

Также существует три основных вида дополнительного профессионального образования, представленные в виде повышения квалификации, стажировки или профессиональной переподготовки. Основными формами контроля со стороны государства за учреждениями дополнительного профессионального образования являются системы лицензирования и аккредитации.

Статистические данные системы дополнительного профессионального образования весьма разнообразны. Так, согласно некоторым данным, сегодня дополнительное профессиональное образование является сегодня небольшим сектором сферы образования и имеет рост в среднем около 1–2% занятого населения. Тенденции его количественных изменений носят отпечаток реформирования, потому в ходе административной реформы большинство учебных заведений реорганизованы и присоединены к вузам.

Различия в методиках официальной количественной оценки сектора дополнительного профессионального образования проявляются, к примеру, в индикаторах Федеральных целевых программ развития образования. Так, согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы, доля населения, вовлеченного в систему дополнительного образования в возрасте 25–65 лет составляет около 2,4% и предусматривает ее рост до 7,2% [9, с. 30].

Что касается Федеральной целевой программы «Образование», принятой в 2011 году, она определяет основное значение обучающихся по программам непрерывного образования (учитывая также повышение квалификации и переподготовку) около 23% от общей численности занятых. Предполагается также, что данный показатель постепенно будет увеличиваться – до 27% в 2011, 31% в 2012, 35% в 2013, 40% в 2014 и до 45% в 2015 г [10].

Исследования А.В. Волохина и М.В. Никитина подтверждают также, что сфера довузовского профессионального образования является областью совместной деятельности партнеров в ходе реализации заявленных и согласованных интересов. Данная область будет характеризоваться такими ключевыми компонентами, направленными на обеспечение достижения внешних комплексных системных эффектов, как:

а) государственно-частная инфраструктура, включающая в себя как государственные органы управления, так и систему негосударственных некоммерческих организаций (агентств, центров, бюро, служб), способствующих обеспечению согласования спроса и предложения на образовательные услуги и качество компетенций выпускников;

б) государственные образовательные технологии стационарного обучения студентов на основе государственного задания;

в) социально-образовательные программы и дополнительные технологии неформального профессионального образования на основе соотнесения модулей программ и уровней партнерства.

При этом уже упомянутое нами выше государственно-частное партнерство в сфере довузовского профессионального образования представлено как система долгосрочных взаимовыгодных отношений государства (субъектов, его представляющих), субъектов экономической деятельности (представленных организациями разных форм собственности) и физических лиц как обучающихся. Такой процесс направлен на разработку дополнительных механизмов согласования ресурсов учреждений с насущными потребностями рынка в персонале конкретного уровня квалификации [4, с. 4-5].

Вместе с тем стоит отметить, что в сфере развития частного образования в Крыму кроме непосредственно проблем, связанных с адаптацией системы образования к общероссийской, а также процессов открытия филиалов российских образовательных учреждений на территории региона, существуют и другие проблемы, которые сдерживают пока еще массовое развитие частных образовательных учреждений.

Такая проблематика, с одной стороны, свойственна всем регионам России, а потому является общероссийской. Например, к таким проблемам можно отнести пока еще недостаточную развитость механизмов государственно-частного партнерства, что позволило бы привлекать инвесторов к строительству частных образовательных учреждений, детских садов и т.д. Сам закон о государственно-частном партнерстве вступил в силу только с 2015 года и пока проходит процесс адаптации. Относительно Крыма это еще более сложный процесс, поскольку украинское законодательство о государственно-частном партнерстве значительно отличается от российского.

Вместе с тем в России уже сегодня накоплен значительный опыт инициации, подготовки проектов и реализации проектов по созданию частных учебных заведений. И, безусловно, для Крыма задача состоит в анализе опыта, разработке программы поддержки, а также возможного софинансирования таких проектов со стороны государства.

Но есть также и специфические узкие проблемы, которые являются первоочередными проблемами в целом для негосударственного сектора и связаны они с проблемами качества, ресурсного обеспечения учебного процесса, кадрового потенциала, а также законодательных несовершенств и пробелов.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в настоящее время в Крыму существует система частных учебных заведений, но она является недостаточной и не покрывает потребности в образовательных услугах. Вместе с тем, постепенно в России и конкретно в Крыму принимаются меры для создания преференций, механизмов и предпосылок создания частных образовательных учреждений. Потому мы можем прогнозировать в ближайшие несколько лет стремительное развитие сектора частных образовательных учреждений в Республике Крым.

Литература:

1. В Крыму обсудили вопросы методического обеспечения дополнительного образования. Официальный сайт Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым. [Электронный ресурс]. Режим доступа: В Крыму обсудили вопросы методического обеспечения дополнительного образования.
2. В Крыму стартует бесплатное обучение и грантовая поддержка начинающих предпринимателей. Портал «Ворота Крыма». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://jankoy.org.ua/krymu-obuchenie-grantovaya-podderzhka-nachinayushhih-predprinimatelej/>
3. Вербицкая Л.А. Негосударственные вузы в современной системе высшего образования России. Hochschulbildung: Öffentliches Gut oder Privatsache? Lomonossow. – 2014. - №3.
4. Волохин А.В. Инновационная модель довузовского профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ. – М., 2009. – 27 с.
5. Воронков А.Г. Развитие начального и среднего профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2009. - Т. 15. - № 4. - С. 428-431.
6. Ковалев В.А. Система дополнительного профессионального образования: основные проблемы и перспективы развития. Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. - № 4.
7. Образование. Региональный центр экономического развития «Эра Крыма». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://erakrim.com/strategicheskie-sferyi/obrazovanie/>
8. Официальный сайт Торгово-промышленной палаты Крыма. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cci.crimea.ua/6482.html>
9. Попова И.П. Дополнительное профессиональное образование: тенденции в реализации интеллектуально-профессионального потенциала. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный институт развития образования. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Выпуск 11. Москва. – 2012.
10. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. Принята Государственной Думой РФ 15 Марта 2000 г.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53.
12. Частные школы Крыма. Портал «Tavrika.su». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tavrika.su/krym/obrazovanie/chastnye-shkoly/>
13. Юдина Е.А. Развитие общественной оценки частного школьного образования. Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2014. - № 1. - С. 40-44.

УДК 373:371.7

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Асанова Зарема Ризаевна

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

студентка специальности «Дошкольное образование» Алядинова Эльмаз Рустемовна

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

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОЙ РАБОТЫ НА КОМПЬЮТЕРЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности диагностики сформированности представлений о правилах безопасной работы на компьютере у детей 6-7-лет. Определены критерии и охарактеризованы показатели сформированности представлений о правилах безопасной работы на компьютере у детей 6-7-лет. Подобраны соответствующие диагностические методики. Обозначена актуальность и необходимость формирования знаний о безопасной работе на компьютере детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностика, формирование представлений, безопасная работа на компьютере, дети 6-7 лет.

Annotation. The article deals with the features of diagnostics of the formation of representations about the rules of safe work on the computer in children 6-7 years. Criteria are defined and indicators of formation of representations about rules of safe work on the computer at children of 6-7 years are characterized. Appropriate diagnostic techniques have been selected. The urgency and necessity of formation of knowledge about safe work on the computer of children of preschool age is designated.

Keywords: diagnostics, formation of representations, safe work on the computer, children 6-7 years.

Введение. Образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) должен быть ориентирован на формирование безопасного поведения дошкольников в досуге, среди людей, предметов природы, что на современном этапе является очень актуальным. Актуальность проблемы заключается в том, что согласно исследованиям психолого-педагогической науки познание ребенком окружающего мира начинается с восприятия предметной среды. Малыш тянется к предметам, вещам, что окружают его, но в этом может скрываться опасность для его здоровья и даже жизни.

Одной из приоритетных задач, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), является сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников [3]. Пути реализации этой задачи должны определяться системно и последовательно, согласно полученным ранее результатам работы по формированию у дошкольников основ безопасности жизнедеятельности с помощью методов формирования сознательного отношения к сохранению собственной жизни и здоровью, а также упражнений в практических ситуациях.

Специалистами разных научных направлений отмечается, что таким механизмом формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих является образование (Н.А. Едимская, Г. Казанцев, М.А. Котик, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, И.А. Щеголев и др.). Анализ исследований показывает, что в качестве специфического компонента образования, который направлен на подготовку человека к безопасному существованию в окружающей среде, должен выступать опыт безопасного поведения (ОБП) / как составляющая часть опыта личности / (Н.А. Андреев, Ц. Васильева, Е.В. Нисковская, Я. Палкевич, О.Н. Русак, П. Статмэн и др.).

В последние годы проблема обеспечения безопасной жизнедеятельности детей до 7 лет находит свое отражение в методической литературе и образовательных программах для дошкольных образовательных учреждений («Детство», «Радуга», «Истоки», «Основы безопасности детей дошкольного возраста»). В них, наряду с традиционными задачами охраны и укрепления здоровья, выдвигается требование формирования у ребенка знаний и умений безопасности. Однако, данные задачи обращены на воспитание безопасного поведения на улице. Вместе с тем необходимо учитывать, что дошкольный возраст характеризуется повышенной любознательностью, в том числе и к компьютеру, стремлением к самостоятельности (включению техники, просмотру информации в нем т.д.).

В современном мире трудно представить человека, который не пользуется техникой: телевидением и радио, компьютером, электрическим чайником и холодильником, и этот список можно продолжить. В эпоху электроники и информатики возникает потребность шагать в ногу с техническим прогрессом.

Но в то же время необходимо знать, как безопасно пользоваться различными техническими приспособлениями. Поэтому, чрезвычайно важно создать условия в ДОУ и семье, позволяющие ребенку 6-7 лет планомерно накапливать ОБП с компьютером. В связи с этим возникает необходимость проведения исследования по проблеме формирования представлений у детей дошкольного возраста о правилах безопасной работы на компьютере.

Изложение основного материала статьи. Формирование представлений о безопасной работе с компьютером у детей дошкольного возраста является актуальной и представляет с собой целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний детьми о требованиях к соблюдению условий охраны своего здоровья и жизни при работе с компьютером.

Планомерная деятельность со стороны взрослых, направленная на формирование представлений у дошкольников представлений о безопасной работе с компьютером является важным условием подготовки ребенка к безопасному существованию в окружающей среде и носит пропедевтический, профилактический характер. Это означает, что данная работа в системе дошкольного образования должна рассматриваться не в краткосрочной, а в долговременной перспективе.

Нами были определены критерии и показатели сформированности представлений о правилах безопасной работы на компьютере у детей 6-7- лет, которые представлены в таблице 1.

Опираясь на данные научных исследований, были проанализированы понятия «критерии» и «показатели» в диагностике. Согласно научной литературе известно, что критерии – это признаки, на

основании которых происходят оценка, определение или классификация чего-либо. Можно также сказать, что они являются мерилем суждения или оценки. Правильно выбранные критерии позволяют достаточно полно описать качество исследуемого явления. Для конкретизации критериев используется совокупность показателей, которые позволяют адекватно отразить главные количественные и качественные характеристики каждого из определенных критериев. Эти показатели создают определенную шкалу измерения [1; 2].

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности представлений о правилах безопасной работы на компьютере у детей 6-7-лет

Критерии	Показатели
Объем	Ребенок: <i>Компьютер и угроза здоровью:</i> - знает о необходимости гимнастики для глаз, физминутки и зарядки для всего тела после работы на компьютере; - знает о необходимости сообщения взрослым, если возникли слабость, головокружение, резь в глазах и другие проблемы с организмом; - знает об источниках вредоносного воздействия компьютера на пользователя (задняя сторона монитора, мерцающие блики на экране монитора). <i>Комфортная работа за компьютером:</i> - знает о необходимости содержания в чистоте компьютер (вытереть пыль) и рабочее место (отсутствие посторонних предметов на нем); - знает о запрете работе на компьютере в темном или слабоосвещенном месте; - знает о необходимости сообщения взрослым, если возникли необычные происшествия (едкий запах паленого, горелого, внезапное отключение монитора или системного блока). <i>Основные понятия информационной безопасности:</i> - знает о необходимости защиты информации в компьютерных системах (информация в компьютере может быть потеряна или уничтожена, если не соблюдать определенные правила); - описывает возможные угрозы безопасности информации (информация может попасть преступникам, хакерам на другой компьютер); - знает о методах защиты информации при ее хранении и передаче в компьютерных системах (должна быть антивирусная программа, нельзя открывать файлы, не предназначенные для ребенка, нельзя нажимать на не предназначенные для ребенка, ярлыки программ и файлов, ни в коем случае не говорить свои данные или данные родных и знакомых в сетях интернет). <i>Средства безопасности операционной системы Windows:</i> - знает как правильно включать и выключать компьютер (соблюдать последовательность), чтобы система Windows адекватно работала. <i>Интернет и информационная безопасность:</i> - называет угрозы безопасности детей в Интернете; - знает семейные правила безопасности во время работы с компьютером и в Интернете (нельзя без разрешения взрослого включать компьютер и входить в интернет-пространство, нельзя работать за компьютером больше 15 мин.).
Полнота	Ребенок знает все правила блоков: - Компьютер и угроза здоровью. - Комфортная работа за компьютером. - Основные понятия информационной безопасности. - Средства безопасности операционной системы Windows. - Интернет и информационная безопасность.

При отборе критериев и показателей для проведения самих измерений мы руководствовались общими требованиями к их качеству. Так, критерии и показатели должны быть объективными, надежными и валидными. Объективность предполагает, что: 1) результат обусловлен только свойствами самого предмета исследования и не зависит от предпочтений исследователя; 2) измерители имеют унифицированный характер, что создает равные условия для измерения любым лицом; 3) обеспечивается сопоставление результатов измерения. Под надежностью подразумевается точность измерения. Валидность (достоверность) позволяет выяснить, действительно измерялось то, что планировалось [1; 2].

Далее нами были подобраны диагностические методики.

Методика 1. Беседа–рассуждение «Что такое компьютер и зачем он нам нужен?» проводилась как вводная методика в целостном цикле диагностического инструментария с целью определения знаний дошкольников о значении компьютера в жизни человека, о его назначении.

Ход беседы «Что такое компьютер и зачем нам компьютер?». Кажется, сегодня это известно всем. Можно всю жизнь прожить, как Робинзон Крузо: без книг, мороженого, вилок. Можно, как и сто лет назад, жить без компьютеров, ведь существовало человечество без них. Нужно, например, вычислить арифметическое выражение. Возьмите лист бумаги, карандаш и выполните действия над числами. Но значительно быстрее и точнее это можно выполнить на калькуляторе. А калькулятор – это и есть маленький компьютер, на котором очень приятно работать. Сегодня трудно представить себе жизнь без компьютеров. Компьютер помогает всем. Он может помочь отдохнуть, стать партнером в любимой игре. Без него теперь невозможен научно-технический прогресс. Но думать, творить способен только человек. А компьютер — даже самый сложный и современный - только выполняет то, что приказывает ему человек. Правда, компьютер – блестящий исполнитель! За одну секунду он делает от сотен тысяч до миллиарда операций. За

несколько часов он способен провести столько расчетов, сколько не осилит хороший математик за всю свою жизнь.

Вам предстоит научиться читать, писать, считать. Современному человеку этого маловато. Вам не хватает компьютерных знаний. Не все люди, которые выращивают хлеб, занимаются строительством, стремятся стать программистами. Но имеют воображение о том, как возводят дома, как выращивают хлеб. Следует понимать и то, как работает компьютер, знать его строение, возможности, учиться работать на нем, и тогда он станет вашим добрым другом и помощником в любых делах. На уроках в школе вас ждет кропотливая, длительная, творческая, увлекательная работа. Вы узнаете, как общаться с компьютером, будете развивать свои умственные и творческие способности, научитесь логически мыслить, составлять алгоритмы, пользоваться простейшими текстовыми, графическими, музыкальными редакторами, обнаружите свои художественные и музыкальные способности. Но уже сегодня почти у всех вас есть компьютеры, и вы немного знаете, как они работают, а кто-то даже работал с ним. Но вы знаете, что помимо пользы, компьютер может доставить и вред человеку. А чтобы этого не случилось, нужно знать правила безопасной работы с компьютером.

В ходе беседы-рассуждения задавались вопросы дошкольникам, их ответы фиксировались. На вопрос «Что такое компьютер?» были получены такие ответы – прибор, машина, устройство, препарат. Ребята согласились, что компьютер сложный в устройстве, что его не стоит разбирать и смотреть что там внутри, как это можно сделать с игрушками. Хотя были дети, которые говорили, что «это было бы интересно». На вопрос «для чего нужен компьютер» был дан ответ «чтобы играть» – так ответили большинство детей. Но были и другие ответы «чтобы мама/папа на нем работали». Вопрос «Чем может помочь компьютер человеку?» вызвал трудность у детей, хотя были ответы «взрослым чем-то помогает», а для детей больше используется как средство развлечения. Лишь 2 ребенка сказали, что они дома на компьютере занимаются – одни изучает азбуку и математику, другой – занимается английским языком. Вопрос «Какой вред могут принести компьютеры» также вызвал затруднения, хотя были единичные ответы «глазки потом болят», «почему-то родители не разрешают».

Методика 2. Работа с рисунками «Правила работы с компьютером», цель которой было выяснение знаний о правилах работы с компьютером.

Детям были предложены рисунки и дано задание «Соедини стрелками правила и рисунки, которые их иллюстрируют». Правила зачитывались экспериментатором. Работа проводилась индивидуально.

В ходе этой методики выяснилось, что не все дети знают правила работы с компьютером. Оказалось, что многие дети в домашних условиях самостоятельно включают компьютер и не знают, что это можно делать только с позволения взрослого. Дети знают, что нельзя долго сидеть за компьютером (родители некоторых ругают), но не знают, что можно сидеть совсем чуть-чуть (15 мин. через день). Дети не знают, что смотреть на монитор в темноте или при тусклом свете вредно для глаз. Никто из детей не слышал, что нужно делать гимнастику для глаз, чтобы не испортилось зрение.

Методика 3. «Ситуации с правилами поведения», с целью выяснения знаний о правилах безопасной работы с компьютером.

Ребятам предлагалось разобрать ситуации и ответить на вопросы «Как вы думаете, правильно ли поступили дети, придя заниматься в компьютерный зал? (перед этим детям рассказывалось, что в детских садах тоже можно проводить занятия с компьютером, если есть компьютерный зал (в комнате несколько компьютеров, чтобы работали сразу 8-10 детей)).

Ситуация 1. «Занимая рабочие места за компьютером, два ребенка «пробивали» себе дорогу, расталкивая всех локтями. (Нет.) Какие правила техники безопасности они нарушили?»

Ситуация 2. «Ребенок, забежав в компьютерный класс, включил компьютер себе и соседу и стал подряд нажимать на все клавиши. Нарушил ли он правила техники безопасности? Какие?».

Ситуация 3. «Ребенок, выполняя дома развивающие задания, прикрепил картинку с изображением скотчем к экрану монитора. Какие правила техники безопасности он нарушил?».

Не все дети правильно вспомнили правила поведения в работе с компьютером. После чего детям было рассказано, что действительно, в компьютерном зале следует вести себя тихо, не баловаться, не бегать; нельзя начинать работу с компьютером и прикасаться к незнакомым кнопкам и клавишам без разрешения воспитателя; сидеть надо на расстоянии не менее 50 см от экрана монитора и не трогать его руками.

Методика 4. «Ситуация с потерей информации на компьютере» с целью выяснения знаний о правилах безопасной работой с информацией, о вирусах и антивирусных программах.

Дети знают, что компьютер умеет запоминать информацию. Но иногда бывает так, что информация может испортиться. Предлагается ребятам послушать вот такую забавную историю, которая случилась с нашими знакомыми. «Приближался День рождения Ежика. И друзья решили накрыть праздничный стол. Они обратились за помощью к Шалунишке. Он записал им все продукты, которые нужно купить: салаты, мороженое, попкорн, пироги, печенье, бананы, шпроты, початки кукурузы, огурчики. Но когда Зайчик и Белочка отправились на базар за продуктами и попали под дождь. Проказник-дождик смыл некоторые буквы с листочка. Когда Зайчик достал бумажку – он прочитал: «са по ги пе р чат ки». Друзья были удивлены такому тексту, но ничего не поделавшись. Шалунишка человек опытный, наверное, он знает, что пишет. И вот звери пришли в сапогах и перчатках.

- А почему это с ними случилось? (Дождь смыл некоторые буквы)».

Вот так бывает и в компьютере, когда в него попадает вирус.

А что такое вирус в компьютере? (Кто-то из детей слышал, что они бывают в компьютере, от этого компьютер тоже болеет и не может работать).

После этого детям было дано разъяснение «Вирус – это специальная программа, которая написана для уничтожения других программ. Вирусы бывают разными. Одни из них, даже, безвредны, но есть и более сложные вирусы, которые могут повредить текст и другую информацию, как то дождик».

Методика 5. «Моделирование ситуаций», цель которой проверить используются ли знания детей на практике.

Детям был представлен макет компьютер, и предлагалось ответить на вопросы и показать свои знания в действии.

- Прежде, чем начать работу за компьютером, вспомните, на каком расстоянии от экрана монитора следует сидеть? / 50 см – расстояние вытянутой руки.

- Какие правила безопасности нарушил Петя Пяточкин? Петя Пяточкин быстрее всех уселся на стул, подложив ногу под себя. Он приблизился к экрану монитора, и начал давить на клавиши на клавиатуре. Потом коснулся грязным пальцем экрана монитора и закричал: «Ой! Экран погас!».

Детям давались и другие задания, после выполнения которых, дети распределялись по уровням сформированности представлений о безопасной работе с компьютером.

Выводы. К сожалению, детей на высоком уровне сформированности представлений о безопасной работе с компьютером не оказалось, т.е. не было ни одного ребенка, который бы в полном объеме знал необходимые правила безопасной работе с компьютером. На среднем уровне – оказалось 14 (60,87%) детей, знания у этих детей выявлены, однако они были не полными и разрозненными. Некоторые из детей догадывались о тех или иных правилах, проводя аналогию с полученными знаниями о безопасной жизнедеятельности. 9 (39,13%) детей были отнесены к низкому уровню, эти дети не проявили элементарных знаний о правилах безопасной работы с компьютером. Эти данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по формированию у детей дошкольного возраста представлений о правилах безопасной работы на компьютере.

Литература:

1. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. – СПб.: Речь, 2003 – 144 с.
2. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов. – М.: ПИ РАО, 2003 – 152 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – № 6241.

Педагогика

УДК: 378 (07)

преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

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

старший преподаватель Игнатьева Екатерина Владимировна

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

студент Лабазова Анастасия Васильевна

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

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НАСТАВНИКА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Цифровизация образования, уклон на глубокие теоретические знания, разрыв между педагогической теорией и практикой – процессы, сказывающиеся на профессиональном становлении молодого учителя. В контексте современных требований молодому педагогу необходима поддержка со стороны опытных педагогов-наставников, которые действуют как руководители, советчики и консультанты на различных стадиях развития карьеры наставляемого, оказывая тем самым ему помощь и формируя у него не только основы трудовой культуры, но и этические нормы педагогической деятельности. Цель данной статьи состоит в выявлении профессионально-личностных качеств наставника и определении динамики их развития в истории отечественной школы.

Ключевые слова: наставничество, наставник, молодой специалист, профессионально-личностные качества педагога.

Annotation. Digitalization of education, a bias towards deep theoretical knowledge, a gap between pedagogical theory and practice are processes that affect the professional development of a young teacher. In the context of modern requirements, young teachers need support from experienced teachers, mentors who act as leaders, advisers and consultants at various stages of the career development of the instructor, thereby assisting him and shaping not only the basics of working culture, but also the ethical standards of pedagogical activities. The purpose of this article is to identify the mentor's professional and personal qualities and to determine the dynamics of their development in the history of the national school.

Keywords: mentoring, mentor, young specialist, professional and personal qualities of the teacher.

Введение. В наше время остро стоит проблема качества профессионального образования выпускников многих педагогических вузов. Цифровизация образования, уклон на глубокие теоретические знания, разрыв между педагогической теорией и практикой – все эти процессы сказываются на профессиональном становлении молодого специалиста. К выпускникам педагогических вузов и колледжей сегодня предъявляются расширенные требования, особенно к их теоретической и практической подготовке. Молодые учителя в начале своей педагогической деятельности сталкиваются с рядом проблем, в решении которых может оказать помощь человек опытный, готовый этим опытом поделиться и мотивированный на работу по обучению нового сотрудника. Наставник действует как руководитель, советчик и консультант на различных стадиях развития карьеры наставляемого, оказывая тем самым ему помощь и формируя у него не только основы трудовой культуры, но и этические нормы педагогической деятельности. Так проявляется феномен наставничества, который является и педагогической технологией, и неотъемлемым элементом трудовой структуры педагогического коллектива. Наставник помогает молодому педагогу справиться с профессиональными и психологическими трудностями, возникающими в начале карьерного пути, и приобрести необходимые практические навыки непосредственно на рабочем месте. Институт наставничества

способствует профессиональному становлению молодого учителя, формированию у него мотивации к саморазвитию, самосовершенствованию, а значит, к самореализации в профессии. Подготовка начинающего педагога к сложной полифункциональной деятельности – это целостный, длительный и непрерывный процесс, который должен быть ориентирован не только на развитие его профессиональных компетенций, но и на формирование личностных качеств, необходимых для носителя культурных и моральных ценностей. В современной теории и практике известна и система двойного наставничества (Е.Л. Родионова, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова) [5], при которой поддержка молодого педагога осуществляется не только со стороны школьного наставника, но и преподавателем вуза. Таким образом, актуальным становится вопрос о том, какими качествами – профессиональными и личностными должен обладать наставник для эффективной работы с молодым учителем в школе.

Изложение основного материала статьи. К.В. Колесниченко в своем исследовании «Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов» [4] рассматривает три типа наставничества: корпоративное наставничество, квалификационное наставничество и социальное наставничество. Основанием для классификации наставников на данные типы являются роли, которые выполняют наставники, а, следовательно, прослеживается их функционал. Например, квалификационный наставник оказывает содействие молодому учителю в его повышении квалификации, он заинтересован в быстром и эффективном обучении своего подопечного. Квалификационный наставник почти всегда является более опытным, чем ученик, и обладает более высокой квалификацией. Корпоративный наставник – педагог, помогающий адаптироваться молодому специалисту на новом рабочем месте, установить контакты с педагогическим коллективом школы.

Автор так же говорит о невозможности сочетания всех этих видов наставничества, так как так процесс социального наставничества имеет несколько значимых отличий от корпоративного и квалификационного. Основная миссия социального наставника состоит в раскрытии личностного потенциала молодого педагога через личностную поддержку, мотивацию и создание ситуации успеха. Социальный наставник ставит своей главной задачей стимулирование деятельности молодого специалиста для формирования чувства удовлетворенности профессией и желания работать с высокой эффективностью. Социальный наставник выступает в роли друга, эксперта-советчика или консультанта и работает с людьми в широком спектре ситуаций, где они могут находиться в затруднительном положении либо в потенциально или реально бедственном положении. Роль социального наставника может исполнять любой индивид, обладающий способностью и готовностью помочь другому.

Вышеперечисленные типы наставников можно обнаружить во многих организациях, причём в некоторых организациях могут присутствовать все три типа одновременно.

Для детального анализа профессионально-личностных качеств наставника следует рассмотреть исторические периоды, свидетельствующие о разнообразии в трактовках понятия «наставничество»:

1) Дореволюционный период (до 1917 г.) характеризуется развитостью домашнего наставничества, в сфере же трудовых отношений особого значения оно не играло. В 1834 году было издано «Положение о домашних наставниках и учителях», согласно которому они должны были быть непременно христианами и российскими подданными, что говорит о высокой роли гражданской позиции, а так же о приоритете обучения и воспитания в религиозном контексте [6].

В 19 веке в труде Д.Ф. Кобеко «Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы» [3] описывает функционал наставника, который включал в себя искусное владение своим предметом и достаточную развитость в различных областях знаний. Так, «наставникам поставлялось в обязанность чаще заставлять своих воспитанников с собой разговаривать, делать им вопросы, и заставлять излагать их свои мысли и суждения о разных предметах, приличных их возрасту, воспитанию и пользе.

В конце 19 века Б.Б. Глинский издал труд «Царские дети и их наставники» [1], в котором изложил некоторые факты, касающиеся обучения и воспитания царских детей. К наставнику того времени предъявлялись серьезные требования – эрудированность, точное знание своих должностных обязанностей, следование методике преподавания, высокий моральный облик и т.д. Кроме того, особенно ценились иностранные наставники, так как могли дать знания языка и рассказать о культурных традициях иных народов.

2) Советский период (1918-1991 г.) считается наиболее показательным в истории развития наставничества, так как в данный период наставничество активно использовалось не только в области образования, но и в сфере промышленности. На предприятиях активно использовались положения о наставничестве, которые были отражением действующего в тот период закона РСФСР «О народном образовании» 1974 года (статья 64). Функционал наставника заключался в содействии процессу адаптации молодого специалиста, например, в помощи для решения отдельных проблем, установлении доброжелательных отношений с другими работниками и т.д.

3) Постсоветский период (после 1991 г.), характеризующийся разграничением компетенций наставника, появлением смежных профессий – тьютора, коуча, ментора, фасилитатора и др.

К.В. Колесниченко в своем диссертационном исследовании провела анализ Положений, регламентирующих наставничество в общеобразовательных учреждениях, который показал, что к отбору наставников в современных ОУ преимущественно подходят с формальной точки зрения. Наставников отбирают главным образом по таким показателям как большой стаж педагогической работы (не менее пяти лет, в том числе не менее двух лет по данному предмету), высокий уровень профессиональной подготовки, опыт воспитательной и методической работы, стабильные показатели в работе и т.д. В то время как из качеств, профессионально важных для наставника, считаются лишь коммуникативные навыки, гибкость в общении, способность и готовность делиться профессиональным опытом. Следовательно, предполагается, что любой учитель, достигший высоких показателей в профессиональной деятельности и готовый к передаче накопленного опыта, может стать эффективным наставником.

В школах г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области было проведено исследование [2] с целью выявления технологии наставничества и определения функционала наставника.

Чтобы узнать, что респонденты понимают под понятием «наставник», мы просили респондентов выбрать 5 основных требований к наставнику, которые, на их взгляд, являются наиболее важными:

1. Педагогический стаж - не менее 5 лет
2. Исполнительская дисциплина

3. Личное желание
4. Авторитет у коллег
5. Готовность делиться опытом
6. Хорошие коммуникативные способности
7. Организованность
8. Эмоциональная уравновешенность
9. Позитивный настрой, оптимизм
10. Личная симпатия

Анализируя полученные результаты, приходим к выводу, что наиболее важными качествами названы те, которые относятся не к профессиональным функциям и навыкам наставника, а его личным качествам: готовность делиться опытом, личное желание, позитивный настрой, оптимизм. В этой связи приходим к выводу о том, что наставник, с позиции опрошенных, это не всегда профессионал, а в большей степени помощник.

Для четкого определения понимания функционала наставника респондентам был задан вопрос: «В каких направлениях организации образовательного процесса Вам помогал педагог-наставник?».

В результате исследования определены 2 основных сферы деятельности педагога, в которых работает наставник – в оформлении документации, в проведении уроков, что ставит дилемму с предыдущим вопросом: для оформления документации и помощи в проведении уроков наставнику недостаточно одних лишь личностных качеств, важен опыт и профессионализм в данной сфере.

Результаты проведенного исследования в школах г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области говорят о том, что есть корреляция между формальными показателями деятельности наставника (опыт работы, авторитет в педагогическом коллективе и т.д.) и его личностными качествами (мотивация к обучению молодых специалистов, оптимизм и др.). В истории развития отечественной школы выделяются советский и постсоветский периоды, в которых ясно наблюдается переход функционала наставника от личностно-ориентированного, когда для наставника и наставляемого особое значение принимала эмоциональная и психологическая поддержка, создание мотивации и ситуации успеха для молодого специалиста до формально-организационного, когда роль наставника сводилась к четкому планированию работы с наставляемыми и основное внимание уделялось профессиональному становлению молодых специалистов.

Выводы. В истории развития отечественной школы выделяются советский и постсоветский периоды, в которых ясно наблюдается переход функционала наставника от личностно-ориентированного, когда для наставника и наставляемого особое значение принимала эмоциональная и психологическая поддержка, создание мотивации и ситуации успеха для молодого специалиста до формально-организационного, когда роль наставника сводилась к четкому планированию работы с наставляемыми и основное внимание уделялось профессиональному становлению молодых специалистов.

Литература:

1. Глинский, Б.Б. Царские дети и их наставники / Б.Б. Глинский. - Москва: Издание редакции журнала "Детское чтение", 1899. - 288 с.
2. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник НГПУ. 2017. №1.
3. Игнатъева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 1.
4. Игнатъева Е.В., Рябкова Ю.В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля // Проблемы современного образования 62 (3). Сборник научных трудов. Ялта. 2019
5. Игнатъева Е.В., Синева Е.Д. Профессионально-личностные качества наставника начинающего учителя (анализ подходов США) // Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции (30 ноября 2018). Н. Новгород. 2018
6. Кобеко, Д.Ф. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811–1843 / Д.Ф. Кобеко. - Москва: Кучково поле, 2008. - 445 с.
7. Колесниченко К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.03 Санкт-Петербург 2012 г.
8. Родионова Е.Л., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Институт двойного наставничества – основа механизма постдипломного сопровождения целевой подготовки педагога / Нижегородское образование // 2017.
9. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902 / Издание Министерства Народного Просвещения // Санкт-Петербург. 1902 г.
10. Слепенкова Е.А., Щетинина Н.П. Становление института классного наставника в России во второй половине XIX - начале XX вв / Вестник Мининского университета // 2015. № 1 (9). С. 22.
11. Rogers, C. The characteristics of a helping relationship // Personnel and Guidance Journal, Vol. 37 №6, 1958.
12. Rowley D. The Good Mentor // Supporting New Teachers Vol. 56 №6, 1999

УДК 378.2

доцент кафедры иностранных языков Батчаева Зарима Ахматовна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);

доцент кафедры иностранных языков Кувшинова Галина Петровна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры русского языка Халилов Саид Робертович

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУФФИКСА «-OID» В ИМЕННОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Именные суффиксы, участвующие в словообразовании имен существительных в современном английском языке, представляют разнообразную картину. Они отличаются многообразием семантики, неоднородностью происхождения и словообразовательных связей, различной продуктивностью. Препозитивные элементы русского языка лже-, квази-, псевдо- в английском языке передаются с помощью суффикса -oid.

Ключевые слова: появление новых слов, научная терминология, технические термины, словарный состав, словообразование.

Annotation. The nominal suffixes involved in the word-formation of nouns in modern English present a motley picture. They are distinguished by a variety of semantics, heterogeneity of origin and derivational links, and different productivity. The prepositional elements of the Russian language are false, quasi-, pseudo-in English are transmitted using the suffix -oid.

Keywords: the emergence of new words, scientific terminology, technical terms, vocabulary, word formation.

Введение. На протяжении многих лет словообразование английского языка глубоко и подробно изучалось, устанавливались и выявлялись различные словообразовательные модели. В то же время постоянно существующая потребность в пополнении лексического инвентаря языка обуславливает возникновение новых словообразовательных моделей и модификацию существующих, а также возникновение новых значений у существующих слов.

В статье этот процесс рассматривается на примере суффикса -oid и является актуальным в силу того, что этот суффикс не рассматривался до сих пор глубоко как словообразовательная модель.

Целью исследования является рассмотрение словообразовательной модели с суффиксом -oid, уточнение области и сферы ее употребления в современном английском словообразовании.

В связи с этим решаются следующие задачи работы:

- изучение современного состояния проблемы словообразования с суффиксом -oid в английском языке;
- исследование сфер использования суффикса -oid на морфологическом уровне.

Изложение основного материала статьи. Латинский язык оказал огромное влияние на появление новых слов в английском языке. Но особенно это влияние заметно, когда речь идет о международной научной терминологии. Существует очень много слов в научной сфере, которые имеют латинское происхождение и сохранившуюся форму от исконно латинских названий.

Многие слова появились непосредственно на почве английского языка как технические термины, которые впоследствии стали частью английского словарного состава. Но нас больше интересует тот аспект, который непосредственно связан со словообразованием.

Здесь существует несколько интересных закономерностей проникновения слов иностранной терминологии на морфологическом уровне [2, с. 77]:

1. Конечные элементы слов, то есть суффиксы непосредственно латинского и греческого языков, например: -ic, -ism, -an, -ine.
2. Вторые элементы латинского происхождения сложных слов, которые являлись полными словами, например: -score, -tome, -ragous.
3. Суффиксы научных терминов, которые были искусственно привнесены в английский язык, но имеют происхождение от греческих и латинских суффиксов, например: -ad, -ol, -one, -yl.

Суффикс -oid является очень интересным и сложным примером, иллюстрирующим то, что с одной стороны его можно рассматривать как некогда полноточное слово «eidos» в значении «форма» (например: ovoid, ellipsoid), а с другой стороны это суффикс греческого происхождения от ранней формы -eides или -eidos.

Суффикс -oid часто употребляется в терминологии и с помощью обратного словаря английского языка. По данным Оксфордского словаря, суффикс «-oid» широко используется при образовании научных терминов; при этом либо в древнегреческом языке обнаруживается слово-прототип, либо слово представляет собой новообразование от древнегреческой основы (либо -редко- латинской основы).

Первоначально суффикс «-oid» порождал прилагательные со значением «аналогичный, родственный, подобный по форме или природе чему-либо», однако в настоящее время всё чаще (хотя эта функция у него была еще в древнегреческом) порождаемое слово - существительное со значением «нечто напоминающее что-либо по форме или внешнему виду, родственное, подобное, но не идентичное» [7, с. 114].

Термины с таким значением наиболее типичны для математики, где, по аналогии со словами «trapezoid» и «rhomboid», рассматриваемый суффикс был использован для образования названий многочисленных математических фигур.

Примеры употребления суффикса oid в различных областях знаний:

1) анатомия;

adenoid - 1) связанный с лимфатическими железами 2) аденоидный.

Arachnoid. Имеет латинское происхождение от слова «arachnoides», которое пришло из греческой формы «arachnoeides» - «как паутина», и имеет первоначальную форму «arachne» - «паук» или «паутина». В медицине этот термин обозначает мембранную оболочку мозга, напоминающую паутину.

Arytenoid. От греческого слова «arytaina» - «кувшин». В медицине этот термин употребляется для названия хряща, имеющего форму носика кувшина.

Cephaloid - shaped like the head.

Choroid. Прилагательное от греческого «chorion» - «кожа», то есть «что-то, похожее на мембрану».

Coreoid - клювовидный отросток (лопатки); клювовидный.

Cricoid. Прилагательное, образованное от греческого слова «krikos» или латинского «cricos» - «кольцо», «в форме кольца» плюс суффикс -oid, «кольцеобразный», или «круг», «окружность». Это кольцеобразный хрящ в нижней части гортани, который имеет отношение к щитовидной железе.

Ethomoid. Прилагательное от греческого «ethmos» - «сито», то есть «что-либо, похожее на сито», а в медицине этот термин означает черепную кость.

Hyoid - подъязычная кость; подъязычный, гиоидный.

Odontoid. От греческого «odontos» - «зуб», а именно, «что-либо, похожее на зуб».

Omohyoid. От греческого слова «omos» - «плечо», этот медицинский термин обозначает мышцу, прикрепленную к лопаточной кости.

Ophthalmoides - от греческого «ophthalmos» - «глаз» плюс суффикс - oid, обозначающий подобие, то есть что-либо «глазоподобное», например: Gulia ophthalmoides.

Parathyroid. Прилагательное от греческого «para» - «рядом», «близко», а также слова «thyroid», то есть что-либо рядом с щитовидной железой.

2) зоология;

Amoeboid 1) амёбоидный, напоминающий амёбу по своим движениям и изменению формы 2) амёбовидный.

Anthropoid - существо, первобытный человек.

Batoidea или batoid. Необычная плоской формы рыба, которую часто называют скатом. Термин «batoid» обычно объединяет в себе такие названия

рыб, как скат, электрический скат, рыба-пила, акула.

Cancroid 1. ракообразное (представитель семейства раковых)

2. ракообразный cancroid spider - ракообразный паук

3) ботаника;

Algoid - 1. водорослевый; 2. водорослевидный.

Ambrosioides - от греческого слова «ambrosia» или «ambrotos» - «бессмертный», «вечный». Это кустарник высотой около 1-2 метров с удлинённой формой листов и с плодами, которые покрыты колючками, напоминающими репейник. Произрастает в Аризоне, Калифорнии и Мексике. Местные жители курят сухие листья этого растения, а корни используют в медицинских целях.

У многих видов современных криноидей стебель редуцирован. Фильтраторы по типу питания. Сейчас это глубоководные животные, ранее, когда было меньше давление хищников, они обитали и на мелководье. Максимальный расцвет испытали в конце Палеозоя.

Ericoides - кустарник или маленькое дерево, которое может достигать шесть метров в высоту, растет в лесах Австрало-Тихоокеанского региона.

Rhizoid - корневидный, ризоидный (о форме бактериальной колонии). - орган, заменяющий корень у более низкоорганизованных растений (слоевцовых), которые не имеют настоящих корней.

Морфологически более напоминает корневые волоски, от которых в простейших случаях (у печеночных мхов, заростков папоротников) отличается почти только присутствием перегородки у основания, и, следовательно, представляет сильно вытянутую клетку, служащую для всасывания питательных веществ из почвы.

Более совершенно образованные Rhizoid листовых мхов представляют сложную систему разветвлений, причем диаметр ветвей постоянно уменьшается, так что, в общем, такой Rhizoid, вполне напоминает настоящий корень, только в малом виде.

От корневых волосков Rhizoid отличаются еще тем, что обладают чувствительностью к свету и земному притяжению, чем приближаются к настоящим корням.

Scorpioid (Mid-19th century. < Greek skorpioeides < skorpion "scorpion")

1. похожий на скорпиона;

2. с извитым главным стволем (соцветие).

Staticoides - с греческого «statikos», с латинского «statice» - вяжущее, терпкое теплолюбивое растение с белыми или розовато-лиловыми цветками.

Ganoid: 1) гладкий и блестящий (о чешуе) 2) ганоидный (о рыбе) 2. ганоидная рыба.

Echiuroid. Произошло от греческих слов «echis» - «гадюка», «випера» и «онга» - «хвост». Потом это понятие перешло в латинский язык, а позже образовались слова - «echiuroides» или «echiurs», обозначающие вид морского червя с хоботом, который не имеет родства или сходства с чем-либо еще.

4) математика;

Asteroid. От греческого слова «astra» - «звезда». Это математический термин, обозначающий особый вид кривой или гиперокружность с четырьмя острыми концами, что и представляет собой форму звезды.

Эта математическая кривая имеет и другие названия, такие как: tetracuspid, cubocycloid, paracycle.

Этот термин не следует путать с термином «asteroid», что обозначает «небольшое, напоминающее планету».

Cardioid - существительное от греческого слова «kardia» - «сердце». Это слово используется в математике для обозначения сердцевидной кривой, которая начинает свое движение от определенной точки окружности и проходит полный круг, и выражается в специальных формулах в полярной системе координат.

Cissoid - кissoида - a curve invented by Diocles, for the purpose of solving two celebrated problems of the higher geometry; viz., to trisect a plane angle, and to construct two geometrical means between two given straight lines.

Conchoids - геометрическая кривая.

Geoid. Это такая математическая фигура, которая представляет собой физическую модель формы земного шара, похожая на глобус.

Ученый Гаусс (C.F. Gauss) говорил, что это «математическая фигура земной поверхности», которая напоминает дно океана и является, фактически, гравитационным полем.

Hyperboloid. (от гиперболы и греческого eidos - вид), незамкнутые поверхности (2-го порядка). В частности, гиперboloиды вращения - двуполостный или однополостный - получаются при вращении гиперболы вокруг ее оси - действительной или мнимой соответственно.

Это трехмерная математическая поверхность, образованная в результате вращения гиперболы вокруг ее оси. Подобные конструкции используются на электростанциях для уменьшения силы ветрового потока.

5) астрономия;

Planetoid. Слово имеет значение чего-либо маленького, небольшого, напоминающего планету, обычно астероид.

6) химия;

Albuminoid — белковидный.

Alkaloid. Одно из многочисленных обычно бесцветных, сложных и горьковатых органических оснований (таких, как морфин и кофеин), содержащих азот и кислород, которые встречаются в семенах растений и обладают физиологической активностью.

Amyloid 1. восковой протеин: восковая полупросвечивающееся вещество, состоящее из сложных протеиновых волокон и полисахаридов, которые формируются в тканях во время выражающейся болезни.

2. крахмальное вещество.

Colloid - коллоид. Коллоидные системы (коллоиды, от греч. kolla — клей и eidos — вид) — дисперсные системы, промежуточные между истинными растворами и грубодисперсными системами — взвесьями и эмульсиями.

Частицы коллоидных частиц имеют размер от 10^{-7} до 10^{-5} см.

В свободнодисперсных коллоидных системах (дымы, золи) частицы не выпадают в осадок.

Crystalloid - кристаллоид - термин, введенный в науку Грэмом (Graham) и устанавливающий различие между растворимыми в воде телами в отношении их способности просачиваться в жидком виде через некоторые перепонки. Одни тела просачиваются гораздо быстрее, чем другие, что дает возможность отделять одни из них от других путем диализа.

Большинство солей и кислот способны кристаллизоваться и быстро диффундируют (хлористые металлы, сернокислый магний, соляная и мышьяковистая кислоты, стрихнин), другие не кристаллизуются (растворимый кремнезем, желатина, белок карамель, танин), и если бывают в твердом виде (обыкновенный столярный клей), то в изломе представляют раковистый (как у стекла), а не кристаллический вид.

Metalloid - металлоид — химические элементы, расположенные в периодической системе на границе между металлами и неметаллами.

Для них характерно образование ковалентной кристаллической решетки и наличие металлической проводимости.

В физике твердого тела полуметаллами называются различные вещества, занимающие по электрическим свойствам промежуточное положение между металлами и полупроводниками.

К полуметаллам относят Bi, Sb, Po, иногда — As, Te, Ge, которые по своим химическим свойствам являются неметаллами, но по типу проводимости относятся к проводникам, а также Sn, имеющая полупроводниковую форму и аллотропную модификацию углерода — графит.

В отличие от полупроводников полуметаллы обладают электрической проводимостью при абсолютном нуле температуры, и в отличие от металлов их проводимость с температурой возрастает.

Zooid - зооид - название, данное Брюкке гемоглобину, то есть красящему веществу, пропитывающему остоу красных кровяных шариков, называемый им ёкаи́дом.

7) минералогия;

Amygdaloid - имя прилагательное от греческого «amygdala» - «миндаль», таким образом мы имеем какое-либо образование в форме миндаля.

Solenoid. Это слово произошло от греческого «solen» - «канал», «труба». Сейчас это слово означает цилиндрическое кольцо провода, которое действует как магнит, когда по нему проходит электрический ток.

8) психиатрия

Paranoid или paranoïdal. Имя прилагательное или существительное, характеризующее состояние, которое напоминает паранойю - чувство подозрительности и боязливости, переходящее в манию преследования и величия.

Schizoid. Диагноз шизоидного расстройства личности является, вероятно, одним из наиболее сложных психических диагнозов. Конструкт, или ярлык, «шизоидный» - диагностическая категория, которая развивалась почти 100 лет. Впервые термин «шизоидный» использовал Манфред Блейлер, работавший в клинике Бюргольцли в Швейцарии.

Термин образован из приставки «schizo-», что в переводе с греческого означает «раскол или расщепление», и суффикса -oid, что означает «подобный или изображающий». Шизоидными традиционно стали тихие, застенчивые, замкнутые и, в общем, одинокие люди.

В тех случаях, когда форма на «-oid» имеет значение существительного, соответствующее прилагательное может быть образовано с помощью сложного суффикса «-oidal» - conchoidal, cycloidal, rhomboidal, trapezoidal, alkaloidal, asteroidal, fucoidal.

Близкое значение имеет латинский суффикс «-form» (cuneiform, vermiform, apiform). Суффикс -oid часто встречается в научных, математических и астрономических терминах, который чаще проявляет себя как второй элемент сложного слова, который когда-то был независимым словом.

Выводы. Таким образом, суффикс - это важная составляющая синтагмы, чьим определяющим элементом является простая или сложная свободная морфема. Такие синтагмы называются словопроизводными.

Как это часто бывает, здесь мы сталкиваемся с многочисленными промежуточными и переходными случаями, когда элемент сложного слова, с одной стороны, обладает признаками полнозначного слова, с другой стороны, выступает в составе анализируемого образования в своем ослабленном семантическом значении или же приобретает такое значение, которое ему не свойственно в свободном употреблении. Большинство суффиксов иностранного происхождения появились благодаря анализу и новой интерпретации заимствований. Когда иностранное слово рассматривается как синтагма, то анализируемые элементы приобретают словообразовательную силу и называются комбинирующими формами.

Таким образом, синтагматический характер слова является основой для развития словообразовательной морфемы. Явным примером комбинирующей формы в английском языке может служить элемент -oid.

Литература:

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. - М.: ИЛ, 1996. - 218 с.
2. Андреева Н.Н. Словарь иностранных слов: актуальная лексика, толкования, этимология. - М.: Цитадель, 1997. - 320 с.
3. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка (на английском языке The English Word) / 2-е, перераб. - М.: Высшая школа, 1973. - 303 с.
4. Бартков Б.И. Количественная семантика английских деривационных типов / Форма и содержание единиц языка и речи. - Владивосток: Дальнаука, 1998. - С. 3-12.
5. Беликов С.В. Некоторые особенности образования и функционирования окказиональных слов в англоязычной научной фантастике / Проблемы лексической и словообразовательной семантики в современном английском языке. - Пятигорск, 1986. - С. 89-94.
6. Городецкий Б.Ю. Проблемы и методы современной лексикографии / Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. XIV. - М.: Прогресс, 1983. - С. 9.
7. Карашук П.М. Словообразование английского языка. - М.: Высшая школа. 2007. - 314 с.
8. Block Gertrude. Effective Legal Writing. - Florida: University of Florida College of Law, 1999. - 370 p.
9. Hansen K. Wortbildung / Englische Lexikologie. - Leipzig: VEB Verlag Enzyklopaedie, 1982. - 246 s.

Педагогика

УДК 371

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье изучается проблема реализации учебной игровой деятельности в контексте преподавания социологических дисциплин в высшей школе. В исследовании проанализирована сущность и специфика дидактических игр, в частности – особенности деловых игр. В работе обосновано мнение о значимости учета дидактических принципов при разработке и применении деловых игр в образовательном процессе. В статье указаны основные принципы разработки игр и реализации имитационных игровых моделей на занятиях по социологии.

Ключевые слова: система преподавания социологии в высшей школе, социологическое образование, педагогические принципы, дидактические принципы, дидактические игры, деловые игры, методы обучения, имитационная игровая модель, учебная игровая деятельность.

Annotation. The article studies the problem of realization of educational game activity in the context of teaching sociological disciplines in higher school. The study analyzes the nature and specificity of didactic games, in particular – especially business games. The paper substantiates the opinion about the importance of taking into account didactic principles in the development and application of business games in the educational process. The article describes the basic principles of game development and implementation of simulation game models in the classroom in sociology.

Keywords: the system of teaching sociology in higher education, sociological education, pedagogical principles, didactic principles, didactic games, business games, teaching methods, simulation game model, educational game activity.

Введение. На современном этапе развития высшего профессионального образования происходят изменения в преподавании социально-политических наук. Данные изменения отражаются на содержании, структуре, форме и методах преподавания дисциплин социологического цикла в высшей школе.

Сегодня отмечается поиск оптимальных путей и методов формирования социального сознания, профессионального и социального статуса будущего специалиста, социологической культуры студентов. На основе анализа современных публикаций, посвященных совершенствованию форм и методов преподавания социологии в высшей школе, можем заключить, что методы обучения, используемые при преподавании социологии, должны отвечать образовательной и воспитательной цели, содержанию образования, воспитывать всесторонне развитых личностей, которые должны сознательно реализовывать свои знания и способности с пользой для государства и общества.

Ученые-методисты в контексте современных педагогических исследований обосновывают потребность обращения преподавателей социологии к использованию форм и методов обучения, требующих от студентов сознательного подхода, активности, самостоятельности и творчества в учебно-познавательной деятельности. Основной тенденцией относительно предпочтения методологического содержания системы преподавания социологии является подбор методов, форм и средств обучения, активизирующих познавательную позицию обучающихся.

Проблема активизации обучения нашла свое отражение в трудах отечественных психологов, педагогов, философов и социологов, в частности в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского, Т.И. Шаповой и др.

Активное обучение позволяет формировать у будущих специалистов способность самостоятельно приобретать знания, творческую активность, раскрывать профессионально-познавательные потребности и интересы, производить способность решать поставленные задачи, воспитывать умение реализации коллективной деятельности. Одной из форм обучения, направленных на повышения уровня познавательной активности студентов является деловая игра.

Понимание игры в значении одного из компонентов процесса обучения, обосновывает потребность уточнения того факта, что процесс обучения определяется системой дидактических принципов, вытекающих из его закономерностей. Дидактические принципы должны учитываться и при выборе методов и форм обучения.

Эффективность применения деловой игры как метода обучения может в контексте преподавания быть достигнута при условии знания и учета педагогом дидактических принципов разработки и организации игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Игровая деятельность представляет собой сложное и многоплановое образование, имеющее большое значение для жизни и развития личности. Игра выступает естественной формой активности человека.

По мнению ученых-психологов, игра – это уникальный механизм аккумуляции и передачи человеком приобретенного опыта, именно в контексте игровой деятельности в развернутом виде свободно могут быть реализованы некоторые психологические особенности личности. Кроме того, в игровой деятельности модели актуализируются и находят свое поведенческое обнаружение активная позиция ее участников [1].

Особую актуальность игра как метод обучения приобретает в процессе изучения социологии. В данном ключе этот метод воспринимается как специально созданная захватывающая деятельность, которая имеет большое влияние на усвоение студентами знаний, приобретения умений и навыков. В контексте преподавания социологии дидактическая игра обеспечивает эмоциональную обстановку воспроизводства знаний, облегчает усвоение учебного материала, создает благоприятное для усвоения знаний настроение, способствует повышению уровня познавательной деятельности студентов, снимает усталость, повышает учебную мотивацию [2].

Говоря о преимуществах дидактической игры как эффективного метода обучения, стоит подчеркнуть, что ее назначение не развлекательное, а обучающее и развивающее. В этой связи в контексте преподавания социологических дисциплин в высшей школе должны применяться игры именно дидактического характера.

К признакам дидактической игры исследователи относят:

- имитацию учебными средствами производственных или общественных условий, прямо связанных с одной из тем курса;
- наличие различных моделей общения, которые составляют систему профессионального общения будущего специалиста, такой моделью в деловой игре выступает игровой комплекс;
- проблемное конструирование этапов игры и ситуаций;
- коллективное решение задач ее участниками;
- соревновательное движение к цели;
- ролевое взаимодействие студентов;
- различие целевых установок участников игры, которые выполняют различные роли;
- соблюдение принятых в игре правил;
- наличие общей цели у всей группы студентов, которые принимают участие в деловой игре;
- альтернативность решений и возможность действовать в соответствии с условиями конкретной ситуации;
- наличие системы группового и индивидуального анализа результатов деятельности участников группы во время деловой игры;
- возможность управлять эмоциональным напряжением, которое возникает время деловой игры, побуждая тем самым студентов к выбору адекватной коммуникативной стратегии;
- общественную значимость достигнутого в игре результата.

Говоря о специфике и признаках дидактических игр, стоит уточнить, что они не могут быть очень длительными по времени проведения, так как ограничены объемом занятия.

В системе дидактических игр выделяют два основных типа:

- познавательные (развивающие);
- деловые [8].

Деловая игра представляет собой форму «воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Она моделирует поведение и отношения, которые характерны для будущей деятельности, способствуя решению профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, характерных в типичных профессиональных проблемных ситуациях» [7, с. 120].

Применение деловых игр позволяет максимально приблизить процесс обучения к реальной практической деятельности будущего специалиста. Участники игровой имитационной деятельности выступают в какой-либо роли и принимают управленческие решения, защищая в коллективе собственные мнения [1].

Применение деловых игр в системе преподавания социологии в высшей школе предусматривает учет ряда дидактических принципов реализации игровой деятельности в образовательном процессе.

Сущность термина «принцип» в педагогической науке изучается в контексте дидактики. Дидактика использует как общепедагогические, так и психологические категории. К ключевым категориям дидактики относится категория «принципы обучения».

В переводе с латинского языка термин «принцип» означает «начало», «первооснова», «правило». В словаре С.И. Ожегова, принцип – это основное, исходное положение какой-либо теории, учения, мировоззрения, теоретической программы [5].

С точки зрения философии понятие «принцип» рассматривается в значении первоосновы, того, что лежит в основе определенной совокупности фактов, теорий, науки; внутренних убеждений человека, тех практических, нравственных и теоретических основ, которыми он руководствуется в жизни, в различных сферах деятельности [4]. В педагогической науке принцип рассматривается в значении основы, системы требований для создания и реализации образовательной деятельности.

Принципы обучения (дидактические принципы) трактуются в рамках педагогической науки как положения, которые лежат в основе формирования содержания и выбора методов обучения, в основе разработки и конструирования форм организации обучения. Принципы представляют собой своеобразные требования, выполнение которых позволяет не только теоретически, но и практически создать и реализовать систему обучения [6].

Принципы как основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебной работы образовательных учреждений, распространяются на изучение всех дисциплин.

Профессиональные методики приспособляют их к своим потребностям, а порой выводят из них и свои принципы прикладного уровня. По мнению И.П. Подласого, принципы выражают нормативные основы обучения, взятого в конкретно-историческом виде [6].

Принципы педагогического процесса в целом можно понимать в значении системы основных требований к обучению и воспитанию, соблюдение которых дает возможность эффективно решать проблемы всестороннего развития личности.

Рассмотрев сущность понятий «принцип» и «дидактические принципы», обратимся к изучению проблемы определения принципов реализации игровой деятельности в образовательном процессе.

В системе преподавания социологии в высшей школе интерес к игровым методам обучения обусловлен изменением подходов к обучению в целом, и осознанием необходимости обучать студентов с учетом принципа коммуникативности. Основой привлечения студентов к совместной игровой познавательной деятельности и одновременно способом создания и решения проблемных ситуаций в игре является общение, в процессе которого принимаются индивидуальные и групповые решения и достигаются цели имитационной деловой игры.

На основе анализа исследований, посвященных проблемам реализации деловых игр в системе высшего профессионального образования, заключим, что большинство авторов подчеркивают важность учета психолого-педагогических принципов именно на стадии разработки имитационной игровой модели.

По мнению Л.В. Покушаловой, на этапе разработки имитационной модели деловой игры необходимо реализовать следующие психолого-педагогические принципы:

- имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства;
- воссоздания проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности через систему игровых заданий, содержащих некоторые противоречия и вызывающих у обучающихся состояние затруднения;
- совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов;
- диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений;
- двуплановости игровой учебной деятельности [7, с. 121].

Подобные принципы (имитационного моделирования ситуации; проблемности содержания; ролевого взаимодействия в совместной деятельности; диалогического общения; многоплановости игровой деятельности) выделяет и Л.Ф. Низаева, подчеркивая, что «эти взаимообусловленные принципы составляют определенную концепцию деловой игры и должны соблюдаться как на этапе разработки, так и на этапе реализации» [3, с. 1014].

Учет дидактических принципов на стадиях разработки и реализации игровой имитационной модели позволит преобразовать игру на занятиях по социологии из развлечения в эффективную познавательную деятельность, направленную на повышение познавательной активности обучающихся, позволяющую строить субъект-субъектное педагогическое взаимодействие и достигать высоких образовательных результатов.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе развития высшего профессионального образования отмечается тенденция, характеризующаяся поиском эффективных методов и форм реализации образовательной деятельности с целью повышения уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов.

По мнению ученых, сегодня в образовательном процессе вуза преподавателям стоит отдавать предпочтение тем методам обучения, которые направлены на повышение уровня познавательной активности студента. Не составляет исключения и система преподавания социологических дисциплин в высшей школе.

По нашему мнению, основанному на позициях современных ученых-педагогов, одной из эффективных форм повышения познавательной активности студентов на занятиях по социологии в высшей школе является деловая игра как один из видов дидактических игр. Эффективность применения деловой игры и возможность не превратить занятие в развлекательную деятельность с низким уровнем образовательных результатов может быть достигнута путем учета дидактических принципов реализации игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе на этапах разработки и внедрения имитационной модели деловой игры. Основные принципы, учет которых необходим на указанных стадиях реализации игровой деятельности в системе преподавания социологии, указаны в данном исследовании.

Литература:

1. Игры – обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В. Летушинского. – М., 1994. 368 с.
2. Кравченко А. Социология. Учебник для вузов. – М., 2001. – 508 с.
3. Низаева Л.Ф. Использование деловых игр в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 1012-1015. – URL <https://moluch.ru/archive/88/17399/> (дата обращения: 07.04.2019).
4. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 1997.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
7. Покушалова Л.В. Деловая игра – перевод профессионально-теоретических знаний в действие // Молодой ученый. – 2011. – №4. Т. 2. – С. 120-122. – URL <https://moluch.ru/archive/27/2931/> (дата обращения: 07.04.2019).
8. Силласте Г.Г. Интерактивные методы преподавания курса социологии. – М., 2002. – 118 с.

УДК 371

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Аннотация. Целью данной статьи является обоснование роли самостоятельности работы студентов в контексте преподавания истории в вузе как средства формирования личностного и профессионального саморазвития будущих специалистов. В работе изучены теоретические аспекты самостоятельной работы студентов как одной из форм учебно-познавательной деятельности. В исследовании рассмотрены основные традиционные и современные формы и методы организации самостоятельной работы студентов, которые могут применяться на занятиях по истории с целью повышения эффективности образовательных результатов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самообразование, саморазвитие, преподавание истории в высшей школе, формы, методы, контроль, методическое обеспечение, высшее профессиональное образование.

Annotation. The purpose of this article is to substantiate the role of independence of students in the context of teaching history at the University as a means of formation of personal and professional self-development of future specialists. The paper studies the theoretical aspects of students' independent work as a form of educational and cognitive activity. The study considers the main traditional and modern forms and methods of organization of independent work of students, which can be used in history classes to improve the effectiveness of educational results.

Keywords: independent work of students, self-education, self-development, teaching history in high school, forms, methods, control, methodological support, higher professional education.

Введение. Анализ требований современного общества к личности будущего специалиста позволяет говорить о том, что сегодня государство нуждается в конкурентоспособных профессионалах высокого уровня, активных, умеющих мыслить нестандартно, способных в течение жизни к самостоятельному и непрерывному образованию путем получения знаний и профессиональной информации из различных источников.

Динамичное развитие социума, внедрение инновационных технологий во многие сферы человеческой жизни требует от современных профессионалов постоянного усвоения и совершенствования знаний, должного интеллектуального развития, коммуникативных способностей, самостоятельного и творческого подхода к принятию решений. В этой связи задачами современного высшего профессионального образования являются ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу студентов, создание условий для их саморазвития, обеспечение соответствующей образовательной среды для формирования их личностной активности.

Учет того факта, что современная система высшего образования ориентирована на переход от парадигмы обучения к парадигме образования и самообразования, обосновывает значимость самостоятельной работы студентов, которая является не только важной формой учебного процесса, но и составляет его основу.

Обеспечение необходимой доли самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов обосновывает изучение методических аспектов данной педагогической проблемы. В частности, в данном исследовании интерес представляет изучение сущности и форм самостоятельной работы студентов, реализуемой в контексте изучения исторических дисциплин в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Процесс обучения студентов в высших учебных заведениях истории, безусловно, предполагает сочетание различных форм его организации. В основном ведущими формами организации учебной деятельности студентов остаются следующие: лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия, спецкурсы, спецсеминары, практика, консультации, коллоквиумы, контрольные, курсовые и квалификационные работы.

Бесспорно, несмотря на появление инновационных эффективных форм и методов работы со студентами в высшей школе, в частности в контексте преподавания цикла исторических дисциплин, ведущей академической формой, направленной на формирование системы исторических знаний студентов, была и остается лекция во всем ее видовом разнообразии.

По мнению Р.А. Гакаева, «Вузовская лекция является ведущим компонентом системы образования. Лекции не только знакомят студентов с основными научно-теоретическими положениями той или иной отрасли научных знаний, ее прикладной стороной и прогнозируемыми путями развития, но и формируют научные взгляды и убеждения студентов, организуют и стимулируют их творческую мысль, способствуют осознанию своего места и назначения в науке» [1, с. 62].

Разделяя мнение Р.А. Гакаева о широком дидактическом потенциале лекции, в данном ключе все же стоит уточнить, что лекция занимает важную роль в организации учебно-воспитательного процесса отечественного вуза. Однако значение лекции познается только в тесном единстве со всеми другими формами организации учебно-воспитательной работы, прежде всего, во взаимодействии ее с семинарскими занятиями и самостоятельной работой.

Так, одним из основных условий обеспечения эффективности процесса профессиональной подготовки будущих специалистов и качества их образования является организация необходимой доли самостоятельной работы студентов.

Усиление роли самостоятельной работы студентов предполагает реализацию принципиально нового подхода к учебно-воспитательному процессу, так как результаты образовательной деятельности будущих специалистов непосредственно связаны с уровнем организации самостоятельной работы студентов. Важность

данного вида деятельности обучающихся обосновывается тем, что система высшего образования призвана не только дать определенную систему знаний, но и сформировать профессиональные качества будущих специалистов, развить в них умение учиться, сформировать способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний.

В рамках данного исследования под термином «самостоятельная работа студента» будем понимать учебную деятельность будущего специалиста, которую научно-педагогический работник планирует вместе с обучающимся, но выполняет ее студент согласно запланированным задачам и под методическим руководством и контролем преподавателя без его прямого участия. Обобщая данное определение целесообразно охарактеризовать самостоятельную работу студентов в значении основного средства овладения учебным материалом во время, свободное от обязательных учебных занятий [5].

По мнению Е.В. Щербаковой, в современных условиях реализации профессионального образования в вузе «систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность студента становится доминантой в современных условиях перехода к многоступенчатой подготовке специалистов» [6, с. 189]. Самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя исследовательница рассматривает как основное средство обеспечения развития целевой готовности к профессиональному самообразованию [6].

Е.В. Емельянова, анализируя категорию самостоятельной работы студентов, определяет ее основные функции. Среди них исследовательница выделяет следующие:

- развивающую (самостоятельная работа активизирует умственный труд студентов, приобщает их к творческим видам деятельности, интеллектуально обогащает);
- информационно-обучающую (самостоятельная работа повышает уровень учебной деятельности студентов);
- ориентирующую и стимулирующую (самостоятельная работа студентов улучшает и углубляет процесс обучения);
- воспитывающую (самостоятельная работа формирует и развивает профессиональные качества будущих специалистов);
- исследовательскую (организация самостоятельной работы способствует развитию профессионально-творческого мышления студентов) [2].

Относительно места, времени, характера руководства и форм организации и проведения самостоятельной работы студентов Е.В. Щербакова выделяет следующие ее виды:

- самостоятельную работу студентов во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- самостоятельную работу студентов, реализуемую под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, зачетов и экзаменов;
- внеаудиторную самостоятельную работу студентов, реализуемую при выполнении ими домашних заданий учебного и творческого характера [6].

В контексте образовательного процесса под самостоятельной работой понимают виды задач, которые усваиваются студентами во внеаудиторное время. В данном ключе можно выделить следующие виды самостоятельной работы:

- обязательная линия (проводится в процессе подготовки к текущим аудиторным занятиям);
- вспомогательная (проводится по специальному учебному плану), которая направлена на углубление и закрепление знаний студента, развитие аналитических умений по проблемам дисциплины.

Несмотря на признание важности роли самостоятельной работы студентов теоретиками педагогической науки, в современных условиях она все еще не организована надлежащим образом: нет четкого определения объемов и видов учебных заданий для самостоятельной работы и единых критериев их оценки. В этой связи преобладает невысокая результативность и недостаточность интереса студентов к заданиям для самостоятельной работы.

Для активизации самостоятельной работы студентов в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе важное значение имеет мотивация. Среди критериев наличия интереса к самостоятельной работе основными считаются:

- желание получить больше знаний в области истории;
- положительное отношение к учебному материалу (заинтересованность в получении дополнительной исторической информации) и к учебно-познавательной деятельности;
- интеллектуальная активность студентов;
- стремление к самообразованию в рамках предмета и в контексте профессионально-личностного становления.

Роль преподавателя-историка по организации самостоятельной работы студентов не должна быть пассивной. Педагогу высшей школы необходимо правильно организовать самостоятельную работу студентов, создать необходимое учебно-методическое и информационно-методическое обеспечение такой деятельности студентов при изучении ими истории.

Важным аспектом при организации самостоятельной работы студентов в контексте преподавания истории в вузе является вопрос контроля. Отсутствие постоянного контроля за осуществлением студентами заданий для самостоятельной работы является основным препятствием в ее организации. Самостоятельная работа студентов, реализуемая под должным руководством преподавателя, позволяет определять посильный объем заданий и систематически и целенаправленно контролировать уровень усвоения предлагаемого учебного материала. Осуществление контроля над самостоятельной деятельностью студентов стимулирует их к регулярной познавательной активности и тем самым повышает успеваемость. Важная роль в данном аспекте отведена также самоанализу и самоконтролю студентами собственной самостоятельной познавательной деятельности [4].

Самостоятельная работа предусматривает реализацию студентами различных видов учебно-познавательной деятельности, в частности выполнение студентами заданий дома и во время аудиторных занятий.

Традиционно для реализации самостоятельной работы студентов при изучении ими истории используются такие формы, как написание рефератов, изучение архивных документов, конспектирование научных исторических трудов, работа над составлением справочников исторических персоналий, хронологических таблиц, исторических карт и т.п.

Сегодня формы и методы организации образовательного процесса совершенствуются и обновляются. Данные процессы должны оказывать влияния не только на форму проведения аудиторных занятий по истории, но и на организацию самостоятельной работы студентов. В частности, в современном образовании широко применяются средства инновационных информационных технологий. По нашему мнению, организация самостоятельной работы студентов посредством информационных средств обучения способствует формированию высокой культуры умственного труда, развитию приемов и навыков к самостоятельному обучению и мышлению, умений разумно тратить и распределять время, производить умственные операции (анализ, синтез, сравнение, сопоставление и т.п.) [7].

Эффективным для организации самостоятельной работы студентов в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе является метод создания обучающимися электронных презентаций. Целесообразность использования метода презентаций обусловлена тем, что процесс их подготовки и представления способствует не только развитию аналитических и коммуникативных умений, но учит логическому мышлению, развивает навыки организации вещания, его логического построения и структурирования (формулировка цели, изложения выводов), учит различным приемам получения и передачи информации. Презентация как форма самостоятельной продуктивной деятельности студентов предполагает готовность и стремление сотрудничать с другими, способствует совершенствованию исторических знаний, фактологического ориентирования, навыков ведения конструктивной коммуникации с партнерами, развития креативности и информационной компетентности будущих специалистов [3].

Не менее эффективным в рамках изучаемой педагогической проблемы является методов проектов. Проект в обучении истории можно определить как комплекс задач, которые предусматривают организованную, длительную, значимую для студентов самостоятельную исследовательскую деятельность, в процессе которой обучающийся пребывает в определенном историческом контексте, реализуемую во внеурочное время, целью которой является создание определенного конечного продукта по выбранной проблематике.

При выборе форм и методов организации самостоятельной работы студентов при изучении ими истории необходимо создание соответствующей мотивации и обеспечение творческого контекста заданий. Ведь креативный характер самостоятельной учебной деятельности способствует развитию познавательной самостоятельности студента, формированию умений самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке исторической информации.

Выводы. На основе вышеизложенного заключаем, что на современном этапе развития общества и государства обосновывается потребность в творческих, креативных, нестандартно мыслящих, быстро обучающихся специалистах. Учет данных требований обосновывает усиление доли самостоятельной работы студентов в высшей школе, в том числе при изучении истории.

Однако в данном ключе стоит подчеркнуть, что грамотное планирование и организация анализируемого нами вида учебно-познавательной деятельности студентов является задачей преподавателя и требует соответствующего информационного и методического обеспечения, а также контроля данной деятельности.

Систематичность и организованность самостоятельной работы студентов в контексте преподавания истории высшей школе способствует достижению цели стимулирования их профессионального интереса и самосовершенствования, формирования у них навыков самостоятельной деятельности, самообразования, способности к саморазвитию и выработки способности самостоятельно принимать обоснованные решения.

Литература:

1. Гакаев Р.А. Лекция как ведущий компонент системы вузовского образования // Педагогика высшей школы. – 2015. – №3. – С. 62-64. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/14/450/> (дата обращения: 04.04.2019).
2. Емельянова Е.В. Активизация самостоятельной работы студентов (из опыта работы преподавателя Ессентукского филиала Ставропольского государственного медицинского университета) // Молодой ученый. – 2015. – №19. – С. 573-575. – URL <https://moluch.ru/archive/99/22265/> (дата обращения: 05.04.2019).
3. Иванов О.В., Глазунов М.А. Электронная поддержка самостоятельной деятельности студентов – будущих учителей истории // Глобальные вызовы современности и социальная стратегия российской системы образования / Материалы международной научной конференции 17–18 декабря 2013 года. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – С. 553–557.
4. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. – № 1. – С. 114-115.
5. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: Учеб. пособие. – М.: Педаг. общ-во России, 2004. – 112 с.
6. Щербакова Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе // Молодой ученый. – 2010. – №8. Т. 2. – С. 188-190. – URL <https://moluch.ru/archive/19/1929/> (дата обращения: 05.04.2019).
7. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения. Рост. Гос. Ун-т. – Ростов на Дону, 2001. – 167 с.

УДК 37.04

кандидат педагогических наук, доцент Бережная Ольга Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Гузева Мария Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К АКТИВНОМУ УЧАСТИЮ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье представлена модель формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ, состоящая из взаимосвязанных компонентов (целевой, содержательный, организационный, результативно-оценочный). Определены и охарактеризованы уровни готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей-инвалидов.

Ключевые слова: формирование готовности, семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, ребенок-инвалид.

Annotation. The article presents a model of formation of readiness of parents to actively participate in solving the problems of education and upbringing of children with disabilities, consisting of interrelated components (target, meaningful, organizational, effective evaluation). The levels of readiness of parents for active participation in solving the problems of education and upbringing of children with disabilities are defined and characterized.

Keywords: formation of readiness, family, child with disabilities, disabled child.

Введение. Современная система образования нормативно предусматривает включение в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья наравне с нормально развивающимися детьми. Однако проблема принятия детей с ОВЗ сверстниками, родителями детей с нормой развития остается не решенной. С сожалением можно констатировать лишь частичную готовность всех участников образовательного процесса к эффективному взаимодействию и сотрудничеству. Особое место в данном вопросе принадлежит семье детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ряде концептуальных документов – статьи Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Конвенции о правах инвалидов, Конвенции о правах ребенка, – огромное внимание уделяется проблемам получения качественного полноценного образования детьми, независимо от состояния их здоровья, привлечению семьи к активному участию в процессе их воспитания и обучения. В связи с чем, к уровню подготовки и готовности родителей к участию в образовательном процессе данной категории детей предъявляются повышенные требования, особенно в контексте инклюзивного образования.

Выражение дети с ОВЗ активно применяется в законодательных документах. В соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 N 120-ФЗ, употребляемые в нормативных документах понятия дети «с отклонениями в развитии», «аномальные дети», заменены термином «дети с ОВЗ» [1]. Но в законе не дано точное определение этого понятия, что привело впоследствии к тому, что термин был воспринят как близкий к термину «инвалиды».

Изложение основного материала статьи. Особое место в структуре инклюзивного образования принадлежит семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья, являющийся, к сожалению, реальностью нашего времени, приводит к трансформации структурно-функциональных характеристик современной семьи. Дети с ограниченными возможностями здоровья остро нуждаются в помощи и поддержке различных специалистов: врачей, учителей, психологов, но в первую очередь – своих родителей. Процесс социализации и адаптации детей с ОВЗ достаточно сложен и не всегда успешен. Сегодня существует достаточное количество разнообразных программ помощи, коррекции и реабилитации, реализуемых специалистами, работающими с данной категорией детей. Необходимо отметить, что за минувшие десятилетия вектор исследований проблем детей с ОВЗ сместился с глубокого исследования медицинских аспектов к разбору трудностей формирования ребенка как личности. Однако, на наш взгляд, работ, посвященных исследованию возможностей активизации ресурсов самой семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, не достаточно.

Испокон веков семья играла важную роль в жизни каждого человека. Определяя семье ведущую роль в процессах воспитания и образования подрастающего поколения, педагогическое сообщество отмечает недостаточный уровень готовности родителей к его осуществлению. Трансформация духовно-нравственных норм, негативные явления в детско-юношеской, подростковой среде, разрушение семейных идеалов крайне неблагоприятно сказывается на институте семьи в целом [4].

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья усложняет нормальное функционирование семьи и является серьезным испытанием для всех ее членов, испытывающих острую нехватку объективной актуальной информации, помощи и поддержки. Выделяясь в некую отдельную общность, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, демонстрирует свою особую составляющую, проявляющуюся в отрицательном настрое против окружающего общества, замкнутости, моделях поведения в целом. Нередко происходит утрата социальных связей и социального статуса семьи, в результате чего формируется определенный психологический портрет родителей детей с ОВЗ, стереотип их собственного поведения и вариантов детско-родительских отношений в данной категории семей. Совокупность перечисленных аспектов делает семью с ребенком - инвалидом уязвимой к воздействиям различных негативных факторов и обуславливает необходимость стимулирования активной позиции родителей в вопросах воспитания и социализации ребенка-инвалида, формирования готовности членов семьи участвовать в решении проблем образования и развития ребенка с ОВЗ.

Понятие «готовность» в «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова трактуется как, - «...согласие сделать что-нибудь и ... состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [3].

По мнению Е.П.Ильина, готовность, - это «состояние психической и физиологической готовности к действию или деятельности, настрой и мобилизацию на предстоящую деятельность» [2].

Понятие готовность рассматривается как интегративное свойство личности, характеризующееся определенным достигнутым уровнем развития комплекса определенных компетентностей личности, их системность. Готовность родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ рассматривается нами как целостное сложное образование в структуре личности родителей, представленное совокупностью установок, нацеленных на создание благоприятных условий для образования и воспитания детей с ОВЗ, с учетом удовлетворения их особых потребностей и нужд.

Любая система характеризуется элементами и связями между ними. Опираясь на положения системного подхода, процесс формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ представлен в виде модели, целью которой является наглядное отображение исследуемого процесса (Рис. 1).

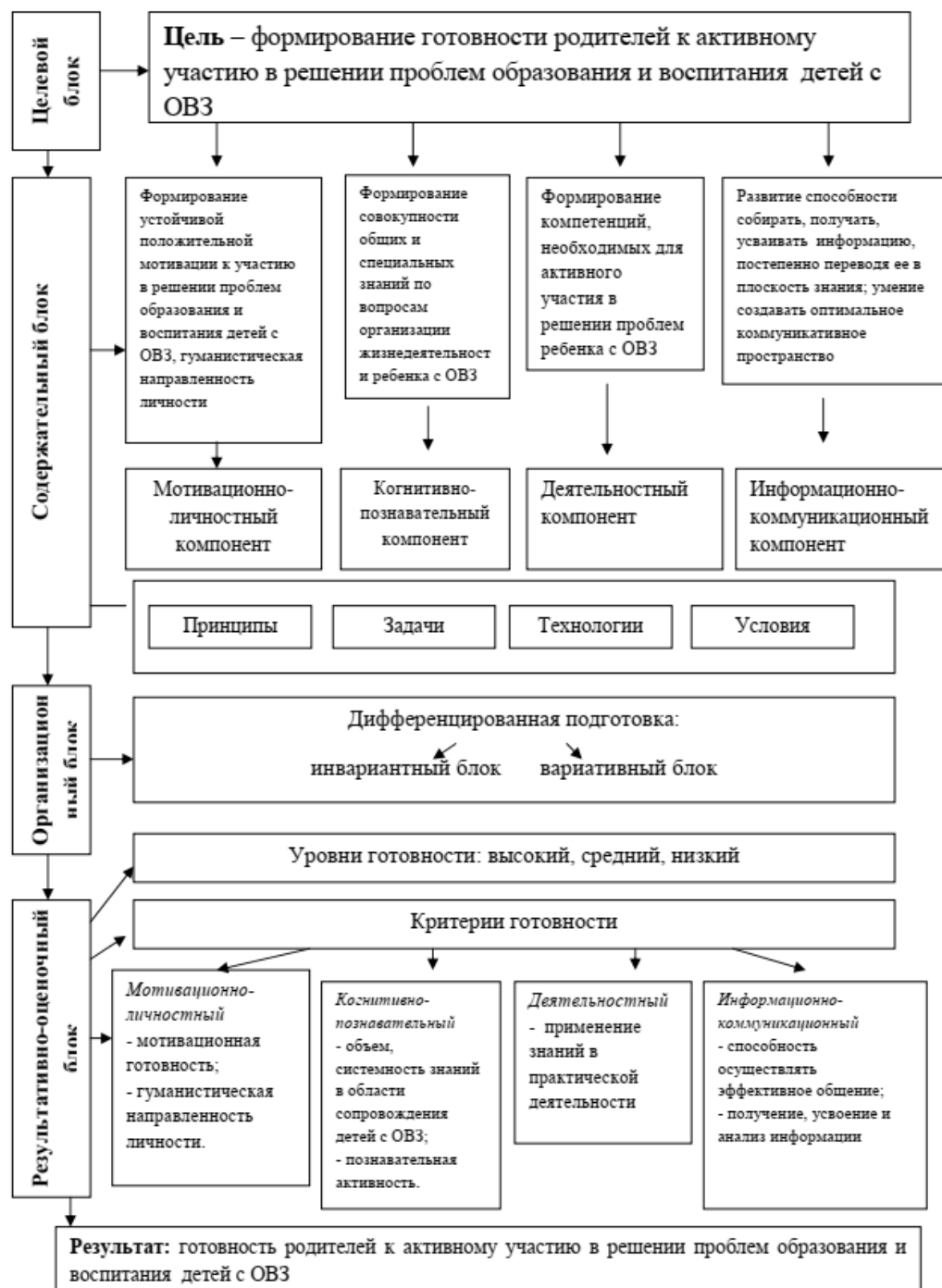


Рисунок 1 Модель формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ

Разработанная модель включает целевой, содержательный, организационный, результативно-оценочный блоки.

Целевой блок характеризует цель исследования, которая определена следующим образом: формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ.

Содержательный блок – ведущий компонент модели, представляет собой совокупность принципов, задач, технологий и условий формирования готовности родителей через мотивационно-личностный, деятельностный, когнитивно-познавательный и информационно-коммуникативный компоненты.

Организационный блок предполагает реализацию дифференцированного подхода к формированию готовности родителей и предусматривает наличие двух блоков – инвариантного и вариативного. Инвариантный блок предусматривает формирование базовых основ знаний родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Вариативный блок предполагает индивидуальную подготовку, в соответствии с запросами родителей об особенностях развития, образования, воспитания детей с ОВЗ.

Результативно-оценочный блок является заключительным и отражает уровень готовности родителей к активному участию родителей в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ. В структуре данной готовности можно выделить два основных аспекта: готовность родителей к взаимодействию с различными специалистами в процессе воспитания и образования ребенка с ОВЗ и готовность родителей к созидательным взаимоотношениям непосредственно с детьми-инвалидами [5].

Основными критериями сформированности готовности родителей к взаимодействию с различными специалистами в процессе воспитания и образования детей с ОВЗ выступают:

- мотивационный, отражающий ценностное отношение родителей к самому процессу взаимодействия с педагогами и специалистами ОУ;
- когнитивно-познавательный, демонстрирующий понимание и представление особых нужд и потребностей особых детей; знания родителей об особенностях воспитания и образования детей с ОВЗ;
- деятельностный, демонстрирующий непосредственные умения и навыки родителей в процессе образования детей с ОВЗ.

Готовность родителей детей с ОВЗ к созидательным взаимоотношениям с ребенком-инвалидом представлена совокупностью поведенческих, эмоциональных, познавательных установок, нацеленных на создание благоприятных условий в процессе семейного воспитания и дальнейшей социализации ребенка с ОВЗ. Благоприятные условия семейного воспитания ребенка-инвалида – это, прежде всего, определенный микроклимат в семье, способствующий принятию ребенка-инвалида, уважительному отношению к его нуждам и потребностям, активная жизненная позиция родителей, уровень их педагогической и психологической культуры, активное участие родителей в процессах развития и воспитания ребенка, и, конечно же, любовь к своему ребенку.

Основными критериями готовности родителей к созидательным взаимоотношениям с ребенком с ОВЗ выступают:

- эмоциональный, характеризующий и отражающий весь спектр отношений (поддержки, эмпатии), чувств и эмоций родителей к своему ребенку;
- поведенческо-деятельностный, проявляющийся в умении родителей организовать совместную конструктивную деятельность с ребенком-инвалидом;
- информационно-коммуникационный, демонстрирующий умение собирать, отбирать, анализировать получаемую информацию по вопросам воспитания и образования детей с ОВЗ; способность организовывать конструктивное общение с ребенком.

Таким образом, критериями готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья могут выступать: мотивационно-личностный, когнитивно-познавательный, деятельностный и информационно-коммуникационный компоненты.

На основе выделенных критериев определим и охарактеризуем уровни готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей-инвалидов: высокий, средний и низкий, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни и критерии готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ

Уровни	Критерии
1. Высокий уровень.	Мотивационно-личностный
	- наличие устойчивой мотивации родителей к участию в решении проблем образования и воспитания ребенка с ОВЗ;
	- участие в процессе решения проблем ребенка с ОВЗ осознается и переживается родителями как ценность и характеризуется устойчивостью;
	- осознание родителями значимости процесса активного участия в решении проблем детей с ОВЗ имеет эмоциональную окраску;
	- постоянная, эмоционально окрашенная потребность родителей в личностном совершенствовании;
	- способность осмысливать, прогнозировать и оценивать свою деятельность и ее результаты.
	Когнитивно-познавательный
	- проявление устойчивого познавательного интереса к вопросам образования и воспитания ребенка с ОВЗ;
	- прочность и осознанность знаний родителей о проблемах образования и воспитания ребенка-инвалида;
	- сформированность системы знаний об особенностях и специфике нужд и потребностей детей с ОВЗ.
	Деятельностный
	- способность анализировать, синтезировать, обобщать, делать выводы о проблемах образования и воспитания детей с ОВЗ;
	- активное участие в решении проблем образования и воспитания ребенка

	с ОВЗ; - стремление приносить практическую пользу в решении проблем детей с ОВЗ.
	Информационно-коммуникационный - умение определять возможные источники информации, обладать стратегией ее поиска; - умение хранить, анализировать, оценивать, интерпретировать, передавать информацию; - владеет методами эффективной коммуникации.
2. Средний уровень	Мотивационно-личностный - наличие мотивация родителей к участию в решении проблем образования и воспитания ребенка с ОВЗ; - участие в процессе решения проблем ребенка с ОВЗ эпизодически осознается и переживается родителями как ценность; - осознание родителями значимости процесса активного участия в решении проблем детей с ОВЗ определяется конкретной ситуацией; - способность осмысливать, прогнозировать и оценивать свою деятельность и ее результаты эпизодична.
	Когнитивно-познавательный - проявление познавательного интереса к вопросам образования и воспитания ребенка с ОВЗ в общих чертах; - наличие общих знаний родителей о проблемах образования и воспитания ребенка-инвалида, об особенностях и специфике нужд и потребностей детей с ОВЗ.
	Деятельностный - способность синтезировать, обобщать, делать общие выводы о проблемах образования и воспитания детей с ОВЗ; - участвовать в решении проблем образования и воспитания ребенка с ОВЗ в зависимости от конкретной ситуации; - неустойчивое проявление стремления приносить практическую пользу в решении проблем детей с ОВЗ.
	Информационно-коммуникационный - умение определять возможные источники информации; - анализ информации осуществляется бессистемно; - умение хранить, передавать информацию; - имеет представление о методах эффективной коммуникации.
	Мотивационно-личностный - несформированность мотивов родителей к участию в решении проблем образования и воспитания ребенка с ОВЗ; - участие в процессе решения проблем ребенка с ОВЗ не осознается и не переживается родителями как ценность; - значимость процесса активного участия в решении проблем детей с ОВЗ определяется конкретной ситуацией родителями не осознается; - способность осмысливать, прогнозировать, оценивать свою деятельность и ее результаты не сформирована.
	Когнитивно-познавательный - эпизодическое проявление познавательного интереса к вопросам образования и воспитания ребенка с ОВЗ; - дефицит знаний родителей о проблемах образования и воспитания ребенка-инвалида, об особенностях и специфике нужд и потребностей детей с ОВЗ.
	Деятельностный - способность делать общие выводы о проблемах образования и воспитания детей с ОВЗ; - участие родителей в решении проблем образования и воспитания ребенка с ОВЗ носит формальный характер; - стремление приносить практическую пользу в решении проблем детей с ОВЗ не развито.
	Информационно-коммуникационный - с трудом определяет возможные источники информации; - анализ информации осуществляется хаотично; - представление о методах эффективной коммуникации не достаточно для налаживания конструктивного общения.
3. Низкий уровень	

Результатом реализации модели является готовность родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ.

Выводы. Разработанная модель представляет собой целостную систему, включающую в себя: целевой, содержательный, организационный, результативно-оценочный блоки. Реализация данной модели будет способствовать разработке новой динамичной системы социально-педагогической поддержки семьи, построения отношений между родителями, детьми с ОВЗ и образовательными организациями разных уровней на принципиально новой технологической платформе, способной обеспечить готовность родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ.

Литература:

1. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 N 120-ФЗ/электронный ресурс http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_69387/
2. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: А Темп, 2004. – 944 с.
4. Актуальные проблемы и перспективы развития системы социальной сферы в современном обществе [текст]: монография / Р.Ф. Гударенко, О.В. Бережная, М.В. Гузева, Н.Н. Литвинова и др. – Ставрополь: ООО «Мир данных», 2016. – 354 с.
5. Яговкина, Л.С. Педагогические условия подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: авто-реф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Сергеевна Яговкина. - Челябинск, 2010. - 24 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена решению проблем методологической организации процесса преподавания английского языка в высшей школе. В статье путем рассмотрения и изучения теоретических и методических аспектов инновационных технологий обучения обоснованы наиболее эффективные из них в контексте решения проблемы выбора технологий и методов преподавания английского языка в современном вузе.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, информационно-коммуникационные технологии, информационные средства обучения, мультимедийные технологии, Интернет, онлайн-обучение, электронные образовательные ресурсы, система преподавания английского языка.

Annotation. The article is devoted to solving the problems of methodological organization of the process of teaching English in high school. In article by consideration and studying of theoretical and methodical aspects of innovative technologies of training the most effective of them in a context of the decision of a choice of technologies and methods of teaching of English in modern higher education institution are proved.

Keywords: innovative pedagogical technologies, information and communication technologies, information learning tools, multimedia technologies, Internet, online learning, electronic educational resources, English language teaching system.

Введение. Модернизация высшего профессионального образования диктует поиск новых методов, методик и технологий, которые бы способствовали эффективному обучению студентов, в том числе и иностранным языкам. Современное обучение для достижения высоких образовательных результатов должно характеризоваться постоянным информационным наполнением содержания образования, активацией темпов обучения с привлечением современных информационных технологий. В современной научно-методической литературе все больше внимания отводится авторами обоснованию высокого образовательного потенциала и эффективности применения инновационных технологий обучения в системе преподавания английского языка в высшей школе.

Многие исследователи, обосновывая результативность инновационных технологий в системе обучения будущих специалистов, в том числе и педагогов, иностранным языкам, настаивают на увеличении доли интерактивного обучения, доминировании инновационных педагогических технологий над традиционными. Однако, по нашему мнению, стоит принять точку зрения тех исследователей, которые, признавая невозможность ограничения лишь традиционными репродуктивными формами и методами обучения на современном этапе развития системы образования и методики преподавания иностранных языков, отдают предпочтение интегративному подходу, заключающему в сохранении объективно эффективных традиционных образовательных методик и применении, наряду с ними, разнообразных инновационных педагогических технологий. Такой подход импонирует нам возможностью сохранить академичность и универсальность вузовского образования и формировать знания, умения и компетенции, необходимые современному педагогу посредством применения новых технологий обучения.

Обозначив свою методологическую позицию относительно традиционных и инновационных методов и технологий обучения, в данной статье целесообразно проанализировать теоретические аспекты инновационных технологий обучения и обратиться к непосредственному рассмотрению наиболее эффективных технологий, которые могут применяться в высшей школе в системе преподавания английского языка.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития высшего профессионального образования наблюдается тенденция сокращения количества аудиторных часов и увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студентов. В этой связи можно констатировать тот факт, что сегодня трансформируется роль преподавателя в образовательном процессе. Еще до недавнего времени преподаватель воспринимался в качестве основного источника информации, однако сегодня его роль в большей степени можно охарактеризовать в значении организатора и руководителя, эксперта и консультанта образовательной и самообразовательной деятельности будущих специалистов.

Такие трансформации стали возможными благодаря появлению и широкому внедрению в образовательный процесс высшей школы инновационных и более эффективных технологий, форм и средств

обучения, позволяющих оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в рамках их обучения в вузе.

Высокая продуктивность и эффективность инновационных технологий в контексте обучения будущих специалистов обосновывается их полифункциональностью. Так, инновационные педагогические технологии выполняют в образовательном процессе следующие функции: информативную; формирующую; мотивирующую; систематизирующую; контролирующую.

Инновационные технологии и методы обучения позволяют достичь следующих целей: доступности восприятия учебного материала; систематизации знаний; развития творческих способностей обучаемых; самообразования; снятия психологического барьера (боязнь общаться, сделать ошибку); осмысления учебного материала, анализа усвоенного материала [4].

К эффективным инновационным педагогическим технологиям, которые могут применяться в системе преподавания английского языка в высшей школе с высоким уровнем результативности относительно достижения образовательных результатов, исследователи чаще всего относят интерактивные дистанционные технологии обучения (Skype, Viber, WhatsApp, электронная почта, интернет-чат и т.п.), компьютерные средства обучения (электронные пособия, учебники, источники виртуальных библиотек, образовательные порталы и др.), мультимедийные ресурсы обучения, тренинговые и тестовые и другие новейшие информационные технологии [1].

Ощутимый прогресс относительно результативности преподавания английского языка как в гуманитарных, так и в технических вузах, по мнению исследователей, был достигнут путем широкого использования в образовательном процессе высшей школы электронных средств обучения. Данные средства применяются как в рамках аудиторного, так и внеаудиторного (дистанционного) обучения [4].

Дидактический потенциал электронных средств обучения на занятиях по английскому языку заключается в том, что их применение в учебно-воспитательном процессе способствует:

- лучшему усвоению студентами знаний;
- формированию и развитию разного типа умений и навыков (умений к аудированию на основе адаптированных и аутентичных звуковых текстов, умений воспроизводить монологическую и диалогическую речь, умений и навыков перевода и реферирования текстов, умений и навыков чтения с непосредственным использованием материалов сети Интернет и локальных сетей;
- повышению информативной насыщенности и наглядности занятия;
- расширению активного и пассивного словарей студентов, ознакомлению с лексикой современного английского языка, которая воспроизводит культуру определенной страны, ее политическое и социальное устройство;
- формированию креативности, развитию творческой активности будущих специалистов;
- формированию мотивации познавательной деятельности студентов, потребности использования иностранного языка в интерактивном общении;
- усилению мотивации самостоятельной работы обучающихся;
- повышению уровня индивидуализации и дифференциации деятельности студентов;
- возможности выбрать темп и объем учебного материала, уровень его сложности, реализовывать контроль с обратной связью и диагностикой, повысить уровень его объективности [3].

На современном этапе ведущей информационной технологией, средства которой используются практически во всех сферах жизнедеятельности человека, является Интернет. Интернет-ресурсы обеспечивают не только наличие ряда дополнительных средств реализации межличностной и международной коммуникации, но и предоставляют новые возможности в сфере обучения [5]. В рамках данной технологии в системе образования используются информационные сайты и порталы, учебные программы на электронных носителях, возможность получения информации, реализации консультирования и контроля знаний дистанционно посредством электронной почты, проведения онлайн-конференций и видеозанятий.

Преимущества Интернета как инновационного средства обучения обусловлена тем, что он представляет собой безграничный источник информации, чем позволяет и преподавателю, и студентам сэкономить время на поиск необходимого материала (теоретической, текстовой, звуковой, визуальной информации и т.д.); предоставляет большие возможности для творчества в плане разработки дидактического материала, форм и видов работы, индивидуальных и групповых заданий, проектов; позволяет повысить эффективность обучения иностранного языка за счет возможности всецелого погружения в языковой материал и повышения мотивации студентов к обучению [8].

Сегодня в системе преподавания и изучения иностранных языков все большую популярность ввиду своей эффективности набирает интерактивное онлайн-обучение. Эффективность данной технологии объясняется рядом преимуществ, среди которых исследователи выделяют доступность, гибкость, отсутствие стресса у обучающихся, высокое качество обучения, возможность проведения персональных консультаций, выбор времени и места для обучения, экономия времени, совершенствование навыков работы с компьютером в процессе обучения иностранному языку [6].

В системе преподавания и изучения английского языка открывают новые горизонты сегодня в первую очередь мультимедийные средства обучения благодаря сочетанию изображения, звука, графики, анимации. Исследователи Л.С. Джуманова, Б.М. Тоимбаева, М.К. Тулегенова в данном ключе подчеркивают: «благодаря оптимальному сочетанию возможностей целого ряда технических средств обучения (лингфонного кабинета, видеофильмов, телевидения, радио, газет, журналов, книг, библиографических справочников, телефона) и обладая дополнительными возможностями (интерактивность, графические возможности и т.д.), мультимедиа предоставляют практически безграничные возможности для обучения и самообучения» [2, с. 523].

Одним из примеров эффективного использования современных мультимедийных средств на занятиях по английскому языку в высшей школе является работа с интерактивной доской (Smart Board). Данное устройство позволяет значительно расширить возможности занятия в сравнении с традиционными техническими средствами обучения. Используя интерактивную доску, а также специальное программное обеспечение (аудио- и видеокодеки, средства Microsoft), преподаватель и студенты могут работать как с текстами или видео- и аудиообъектами, так и с материалами из сети Internet, организовывать телемосты по общению с носителями языка, проводить бинарные занятия, переводить и реализовывать лингвистический анализ фрагментов кинолент и т.д. [7].

Выводы. Рассмотрев наиболее популярные инновационные технологии и средства обучения, которые могут использоваться в системе преподавания английского языка с целью повышения образовательных результатов, подведем итоги. Применение инновационных информационных технологий и их средств в процессе обучения иностранным языкам – сегодня не просто педагогическая инновация, а потребность соответствовать вызовам времени. Использование данных технологий в процессе преподавания английского языка в высшей школе, по нашему мнению, позволяет достичь качественных изменений во всех компонентах иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Применение инновационных технологий обучения в системе преподавания английского языка в вузе позволяет осуществить переход от предметного принципа построения содержания к созданию интегрированных учебных курсов, отражающих целостную картину профессиональной деятельности, изменить характер самого знания, которое в контексте такого интерактивного обучения трансформируется в категорию «знание – под деятельность». Иными словами, в рамках такой подготовки знания будущих специалистов выступают как функции и средства решения конкретных профессиональных задач.

Использование инновационных средств обучения приносит изменения и организационную структуру образовательного процесса: изменяются требования к методам и формам организации обучения иностранных языков – ведущими становятся активные и интерактивные индивидуальные и групповые формы работы с учебным материалом.

В контексте построения занятий на основе применения инновационных технологий и средств обучения меняются тип деятельности и характер взаимоотношений преподавателя и студентов. Роль студента переходит в активную познавательную позицию, преподаватель же, в свою очередь, выступает в роли координатора, консультанта, партнера.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что, наряду с указанными преимуществами проанализированных технологий обучения, не стоит нивелировать значение академических форм получения знаний и формирования компетенций студентов. Применение современных технологий на занятиях по английскому языку не должно выступать самоцелью. Данные технологии должны восприниматься в значении эффективных дидактических и технических средств обучения.

Литература:

1. Барыбин А.В. Информационные технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2005.
2. Джуманова Л.С., Тоимбаева Б.М., Тулегенова М.К. Инновационные технологии и обучение иностранному языку // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 523-525.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005.
4. Павлова Е.В., Кобзева Н.А., Овчинникова И.С. Инновационные методики обучения иностранным языкам // Молодой ученый. – 2015. – №12. – С. 790-792.
5. Полат Е.С. Инновационные технологии на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 97-98.
6. Татаринова М.А. Педагогические технологии обучения иностранным языкам с использованием веб-технологий // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.slideshare.net/Vladimirova/ss-1899757>.
7. Фролова Н.Х. Проблемы применения мультимедийных технологий в высшей школе // Высокие технологии в педагогическом процессе: тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов. – Н.Новгород. ВГПИ, 2000. – С. 96-98.
8. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании. / Кушнirenко А.Г., Леонов А.Г., Кузьменко М.А. и т.д. // Информатика и образование. – 1998. – №5. – С. 56-57.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени

Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Уракова Екатерина Андреевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени

Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

студентка Коротева Олеся Дмитриевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени

Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается понятие психологического благополучия, субъективные и объективные подходы к его изучению, подчеркивается его значение в профессиональной деятельности. Школьники старших классов сталкиваются с рядом психологических проблем, таких как трудности в общении со сверстниками, непонимание учителями и родителями, поисками своего места в жизни, проблемами профессионального самоопределения. Состояние неопределенности, в котором пребывают подростки, неблагоприятным образом влияет на их психологическое благополучие.

Ключевые слова: психологическое благополучие, подростки, образовательный стандарт, личностный рост, личностные компетенции.

Annotation. The article discusses the concept of psychological well-being, subjective and objective approaches to its study, emphasizes its importance in professional activities. High school students face a number of psychological problems, such as difficulties in communicating with their peers, lack of understanding by teachers and parents,

searching for their place in life, problems of professional self-determination. The state of uncertainty in which adolescents reside adversely affects their psychological distress.

Keywords: psychological well-being, adolescents, educational standard, personal growth, personal competences.

Введение. Одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации является сохранение и укрепление здоровья детей и подростков, их психологическое и физическое развитие, а также обеспечение их безопасности. Новыми образовательными стандартами предусмотрены различные условия, которые направлены на сохранение и укрепление здоровья учащихся с обеспечением их всем необходимым для гармоничного развития.

В современных условиях, несмотря на гуманистическую направленность обучения и всестороннее развитие учащихся, часто педагоги не уделяют должного внимания подготовке своих учеников к преодолению жизненных трудностей, способности к психической саморегуляции в стрессовых ситуациях, обучению способам превентивной социальной адаптации к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды. Важность вышеперечисленных умений заключается в том, что они являются основой для обеспечения психологического благополучия, которое оказывает сильное влияние на личностное развитие человека, проявляясь в ощущении удовлетворенности собой и собственной жизнью [1].

Изложение основного материала статьи. В соответствии с нормами федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС), у выпускника второй ступени образования должны быть сформированы осознанное и уважительное отношение к другим людям, развито моральное сознание и компетентность в решении моральных проблем, сформированы нравственные чувства и нормы поведения. Кроме того, современная ситуация развития российского общества требует наличия у выпускников школы таких качеств как независимость суждений, уверенности в себе, мотивации на успехи и достижения, а также сформированности волевых качеств. Указанные качества оказывают влияние на уровень психологического благополучия старших школьников.

Проблема психологического благополучия в юношеском возрасте является, в настоящее время, одной из часто рассматриваемых в трудах отечественных исследователей. В разное время, данный вопрос изучался Д.А. Леонтьевым, А.Е. Созонтовым, О.А. Идобаевой, П.П. Фесенко и др.

В.Г. Казанская определяет данное понятие как интегративное свойство личности быть независимой, уверенной в себе, мотивированной на успехи и достижения, с большой силой воли [4].

По мнению П.П. Фесенко, «психологическое благополучие является вариантом субъективного благополучия личности, в котором акцентируется его эвдемонистическая природа (как реализация личностных потенциалов)» [8].

Е.Б. Весна и О.П. Ширяева рассматривают психологическое благополучие как «совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда»». Данные авторы указывают на то, что психологическое благополучие основывается не только на субъективном восприятии человеком качества своей жизни, но также может быть оценено с точки объективных показателей.

Е.А. Осин, С.С. Кузнецова рассматривают психологическое благополучие как более широкое понятие. По их мнению, психологическое благополучие – «определенный способ жизни, процесс, одним из результатов которого становится переживание счастья». Авторы определили индикаторы психологического благополучия, в качестве которых выступают следующие показатели: переживание человеком счастья; степень удовлетворенности жизнью; баланс аффектов.

Я.И. Павлючка рассматривает психологическое благополучие как интегральный показатель, отражающий желаемый и реализованный уровень переживания человеком счастья и удовлетворенности. Основываясь на данных, полученных в ходе исследования, автор определила особенности, свойственные людям с тем или иным уровнем психологического благополучия.

Для людей с высоким уровнем психологического благополучия, свойственно положительное отношение к себе, настрой на конструктивное взаимодействие с другими людьми и общественными институтами.

Люди со средним уровнем психологического благополучия отличаются позитивным отношением к себе и доверительным – по отношению к миру и его законам. У них преобладает позитивное отношение к окружающей действительности и конструктивное понимание возникающих проблем и стремление их решать в соответствии с нормами, принятыми в обществе.

Для людей с низким уровнем психологического благополучия свойственно негативно воспринимать действительность. Окружающих они воспринимают как угрозу своему благополучию, вызывающих у них чувство страха. У таких людей отсутствует, или снижена потребность в общении с другими людьми [5].

П.А. Кисляков, рассматривая проблему благополучия, включает в данное понятие две составляющие: психологическое благополучие и социальное благополучие.

Психологическое благополучие характеризуется такими характеристиками как автономия, компетентность в межличностных отношениях, способность к личностному росту, переживание осмысленности жизни, чувством уверенности и защищенности, позитивным стилем жизни, эмоциональным комфортом, адаптацией в социальной среде.

Одним из условий психологического благополучия подростков является уверенность в себе. Как указывает Л.Ю. Наговец, уверенность в себе создает основу для успешной деятельности в социуме, обеспечивает высокий уровень социальной компетентности и в конечном итоге оказывает влияние на степень удовлетворенности жизнью [3].

Финскими психологами К. Ярнен и П. Онстедт-Курки был выделен ряд социально-психологических факторов психологического благополучия, среди которых основными являются открытость и доверительность межличностных взаимосвязей, включенность в жизнь подростков, а также обеспечение чувства значимости [12].

Юношеский возраст характеризуется изменениями во всех сферах жизни личности. Создаются все условия для мировоззренческой рефлексии, адекватного осознания себя, своих способностей и предназначения. На данном этапе постепенно снижается значение семьи и сохраняется значение учреждений образования. Резко возрастает влияние социальной микросреды, окружения.

Д.Б. Эльконин определил возрастные особенности юношеского возраста, а именно:

1) осознание человеком своей индивидуальности, неповторимости и непохожести на остальных, что нередко приводит к появлению чувства одиночества и внутренней напряженности;

2) юноши и девушки открывают свой внутренний мир и испытывают необходимость в духовной близости с окружающими людьми.

Старший подростковый возраст является тем особым периодом, когда молодой человек впервые задумывается о своем предназначении, смысле жизни, профессиональном самоопределении, пытается найти собственный жизненный стиль, стремится к самостоятельности в принятии решений и ответственности за свои поступки.

Неудачные попытки самоутверждения и самореализации формируют негативные установки, основанные на неудачах, приводящие к снижению самооценки, а, следовательно, психоэмоциональному неблагополучию. Индикаторами стресса у старших подростков, чаще всего являются депрессивность и тревожность, иными словами устойчивые состояния душевной, эмоциональной подавленности. Недостаточное внимание к проявлениям депрессивности у старших подростков, по результатам современных исследований, влечет появление значительных проблем во взрослой жизни [6].

Современные старшеклассники отличаются от своих сверстников других поколений. Командой под руководством Е. Шамис было проведено исследование психологических особенностей современных российских юношей и девушек. Исследование показало, что они более зависимы от цифровых технологий. Они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом они менее амбициозны, чем представители предыдущих поколений; ориентированы на потребление и более индивидуалистичны. Современные старшеклассники не склонны становиться частью определенных групп – они настаивают на собственном праве принимать решения, полагаясь и на мнение родителей (хотя не всегда ему следуя). Данные исследования свидетельствуют о том, что современные российские старшеклассники имеют особенности, отличные от их сверстников предыдущих поколений. Это обусловлено тем, что современные старшие школьники максимально приближены к информации. Они очень рано начинают пользоваться мобильным телефоном и компьютером. Они быстро взрослеют, занимаясь самообразованием в Интернете. Образ их мыслей отличается фрагментарностью, а в некоторых вопросах поверхностностью.

В настоящее время родители все меньше играют роль авторитета для своих детей. Дети нового поколения являются в полной мере «цифровым» поколением, представителям которого легче будет устанавливать контакт с компьютером, чем друг с другом. Для школьников противопоставление виртуального и реального мира не актуально (для них всё это слито воедино, и одно является продолжением другого). Следовательно, ценностные ориентации, в том числе и мотивы выбора профессии школьниками, относящиеся к новому цифровому поколению будут меняться.

В связи со стремлением к самоутверждению старшие школьники, как правило, придерживаются черно-белой логики. Им свойственен максимализм, что обусловлено недостаточным житейским опытом.

На характер психологического благополучия (в первую очередь таких его компонентов как психическое, социальное эмоциональное благополучие) старших школьников оказывают влияние такие факторы как отношения с родителями, одноклассниками, учителями, школьная жизнь. Эмоциональная угнетенность, подавленность в старшем подростковом возрасте влекут за собой конфликтность, задержку социального развития, непринятие обществом молодого человека в будущем во взрослой жизни [10].

Следовательно, задача педагога не просто поддержать молодого человека, а обучить различным способам решения конфликтных ситуаций, возникающих с родителями, сверстниками и самими педагогами, научить различным способам преодоления стрессовых ситуаций. Более того, педагогу необходимо стать для старшего подростка тем значимым взрослым, к которому за помощью сможет обратиться молодой человек, не боясь остаться неуслышанным и непонятым [9].

Помощь педагога старшему подростку должна оказываться с одной стороны, профессионально, с другой, корректно, оказывая опосредованное влияние на личность молодого человека. Здесь следует говорить о необходимости психологического сопровождения всего процесса взросления, становления личности, саморазвития, самопознания, овладения старшим подростком навыками рефлексии. Кроме того, со стороны педагога, оказание данной помощи является ключевым моментом в формировании у молодого человека уверенности в себе, осознания свободы выбора и степени рациональности своих решений, способности брать на себя ответственность, независимо от правильности выбранных решений и наступивших последствий [2].

Выводы. В заключении можно утверждать, что психологическое благополучие учащихся является необходимым условием формирования учебной деятельности и становления субъекта, а также: психологическое благополучие школьников на сегодняшний день становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения, показателем достижения современного качества образования; современная школа должна быть не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей; психологическое благополучие является неотъемлемой стороной процесса формирования мотивации личности и важным результатом образовательного процесса; формирование открытых и доверительных межличностных отношений между всеми агентами школьной среды; психологическое благополучие на индивидуальном уровне зависит от социального контекста.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Перова Т.В., Уханов А.Ф., Плотнокова Е.Е. Основные проблемы профориентации старшеклассников // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. № 11. С. 25-27.
2. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Концептуальные основы воспитательной системы общеобразовательной школы // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №6. С. 90-92
3. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Управление воспитательной системой общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 177-180.
4. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Гриценко Н.Е., Румянцева Н.А. Сущностные характеристики девиантного поведения школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-9. С. 130-136.

5. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
6. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Сундеева М.О. Семейное неблагополучие как психолого-педагогическая проблема // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 16-19.
7. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Чумакова Л.А., Коротева О.Д. Педагогические основы формирования познавательных интересов школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 58-64.
8. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Коротева О.Д. Социально-психологические особенности детей из неполных семей // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 37-40.
9. 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.
10. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 8.
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. 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.
13. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Пулькина Е.Е. Социально-экономические и социокультурные факторы развития образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 376-379.

Педагогика

УДК 378.016:811 (078)

кандидат педагогических наук, доцент Васкина Елена Анатольевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье излагается точка зрения автора на использование новых форм и методов обучения иностранным языкам, которые мотивируют педагогов к применению инновационных компьютерных технологий и подготовке пособий нового поколения, включающих игровые методики. Такие пособия и методы могут способствовать оптимизации учебного процесса и повышению его эффективности. Представлены подготовленные автором пособия и приводятся примеры использования компьютерных игр в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: средства обучения, компьютерные технологии, игровые технологии, он-лайн ресурсы.

Annotation. The article presents the author's point of view on the use of new forms and methods of teaching foreign languages, which motivate teachers to use innovative computer technologies and to prepare new generation manuals which include game techniques. Such manuals and methods can help make the learning process more effective. The manuals prepared by the author are presented and the examples of the use of computer games in the process of studying the "Foreign Language" discipline are given in this article.

Keywords: teaching aids, computer technologies, game technologies, on-line resources.

Введение. Развитие мировых процессов, изменения в жизни общества влекут за собой изменения в содержании и методах образования. Условия обучения, контингент обучающихся также имеют свои особенности в разные периоды развития общества. Изменение целей и содержания обучения, условия и контингент не оставляют в неизменном виде формы и методы обучения иностранным языкам, мотивируют педагогов к применению инновационных технологий и подготовке пособий, предполагающих их использование.

Деятельность преподавателя иностранного языка в образовательном учреждении МВД России имеет свои особенности, которые заключаются в том, что содержание учебного материала по иностранному языку строго регламентируется. Выбор тематики предусматривается примерной учебной программой, отступление от требований которой, нежелательно. Что касается выбора средств обучения, т.е. пособий и другого учебного материала, то возможно выбрать подходящее для требуемой специальности изданное пособие, подготовленное коллегами и использовать его применительно к имеющимся условиям. Второй путь состоит в организации преподавателем своей издательской активности, в части подготовки методических рекомендаций, учебно-методических пособий, хрестоматий и т.д. Они дают возможность, используя свой собственный опыт и знания, не только подобрать соответствующий тематике материал, но и снабдить образовательный процесс специально подобранной системой упражнений и заданий, использование которых делает процесс обучения иностранному языку более эффективным. «Являясь педагогическим средством, учебное пособие по иностранному языку, которое предъявляется курсантам, действительно должно снабжать их информацией способной не только дать системные знания о языке, способствовать обучению навыков говорения, аудирования, чтения и письма, но и развивать их внутренний мир, формировать ценностную систему. Учебник, т.е. главное педагогическое средство в учебном процессе вуза, является основой, на которой строится совместная учебно-воспитательная деятельность, где оно (средство) выступает объектом, включённым в эту деятельность. Естественно, что система средств разрабатывается преподавателем соответственно цели воспитания» [2]. Подготовка пособий преподавателями кафедр иностранных языков образовательных организаций МВД России и условия для этого созданные (профессиональное

рецензирование, издание, обсуждение и т.д.) действительно дают возможность педагогам-авторам или составителям подобных пособий обменяться опытом, обогатить образовательный процесс внутри системы МВД свежими идеями, собственными наработками. Изданные пособия значительно облегчают труд коллег по подготовке к занятиям, снабдив их апробированными материалами, подобранными в соответствии с требованиями, которые являются едиными для всех образовательных организаций МВД России. Данные пособия ставят своей целью развитие навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке. В настоящий период развития нашего общества это становится важнейшим фактором формирования гармоничной личности специалиста в области обеспечения национальной безопасности и вызывает необходимость подготовки и издания в системе высшего образования МВД России пособий, которые бы формировали навыки практического применения иностранного языка на любом уровне общения, включая международный. Итак, с одной стороны, чтобы осуществить педагогическую деятельность, идя в ногу с происходящими в обществе и системе образования в целом, изменениями, необходимо иметь в своем арсенале средства обучения, отвечающие современным требованиям. С другой стороны, наличие средств, созданных с учетом современных тенденций, не гарантирует эффективность освоения дисциплины. Средствами обучения могут выступать не только учебные и учебно-методические материалы, но и методы обучения, технологии, применяемые педагогом для достижения образовательных целей. Анализ ряда исследований показал, что игровые компьютерные технологии при обучении иностранным языкам применяются сегодня очень активно. Алексеева М.М., Яшина В.И. утверждают, что «игра – реальная и вечная ценность культуры досуга, социальной практики людей в целом. Она на равных стоит рядом с трудом, познанием, общением, творчеством, являясь их корреспондентом» [1]. Действительно, монотонная работа по формированию четырех видов речевой деятельности, которая занимает большую часть учебного времени в классическом преподавании, может заменить или разнообразить игровая деятельность, вызывающая у обучающихся массу положительных эмоций, и способствующая активизации всех психических процессов и оптимизации учебной деятельности. Привычное однообразие выполнения упражнений сегодня необходимо сменить другим видом деятельности, другой ситуацией на занятии, которую можно характеризовать, как практическую деятельность, вносящую заинтересованность и разнообразие в образовательный процесс. Деятельность, представленная как игра, будь то компьютерная или, например, ролевая включает в работу все мыслительные процессы, активизирует работу мозга и всех органов чувств, затрагивает эмоциональную сферу личности.

Если в начальной школе речь идет об использовании игровых приемов и ситуаций, связанных с подвижностью, соревновательностью, быстротой реакции и т.д., то в средней школе и в образовательных учреждениях профессионального образования более уместно говорить о ролевых играх и игровых компьютерных технологиях. Результаты опроса обучающихся показали приоритет изучения любого предмета с использованием игровых компьютерных технологий, а не наоборот. В современный период развития общества и образования, традиционное преподавание иностранного языка вызывает у обучающихся скуку, отбивает интерес к предмету в целом и, конечно, не стимулирует на дальнейшее его изучение. Те трудности, которые испытывали родители сегодняшних школьников, студентов, курсантов при обучении иностранному языку, а главное тот плачевный результат, к которому наше общество в итоге пришло, явно говорит о необходимости перемен. По данным опроса, проведенного компанией EF (Education First), который является самым информативным на сегодняшний день, наша страна стала «42-й из 88 стран, вошедших в рейтинг владения английским языком» [4]. Она оказалась рядом с такими странами как Коста-Рика, Доминиканская Республика, Беларусь, Сенегал, Уругвай, Вьетнам, Украина, Макао.

Имидж современного сотрудника полиции не предполагает всем нам хорошо известный облик улыбающегося россиянина, который, разводя руками, без стеснения заявляет «сори, я ноу спик инглиш». Современный сотрудник полиции – это профессионал, достойно представляющий свою державу, понимающий зарубежного представителя и способный удовлетворить любой вид коммуникации, будь то бытовой или профессиональной.

В действительности, иностранный язык, как никакая другая дисциплина, предлагает огромное разнообразие возможностей сравнить культуры различных стран, языковые особенности, социальные и политические процессы и явления в период его изучения. Возможно и профессиональное сравнение, когда например, анализируя работу правоохранительных органов англоязычных стран, обучающиеся расширяют свои профессиональные интересы, анализируют преимущества и недостатки работы полиции, обогащают перспективное видение своей будущей службы.

Изложение основного материала статьи. На кафедре иностранных языков и культуры речи ВСИ МВД России образовательный процесс постоянно обновляется учебно-методическими, учебно-практическими пособиями и методическими разработками, которые преподаватели используют в своей каждодневной педагогической деятельности. Такими материалами являются, например, разработанные преподавателями кафедры, учебные пособия: «Отрасли права», «Англо-американская система государственного управления», учебно-практическое пособие «Развитие инструментальной компетенции в области аудирования иноязычных профессионально ориентированных текстов» и другие. Изданные материалы предполагают обучение курсантов и слушателей с использованием интерактивных игровых технологий, развитие всех компетенций, предусмотренных программой не только традиционными методами при помощи классических упражнений. Изложение учебного материала носит проблемный характер, широко используются творческие упражнения, проектные стратегии обучения и ролевые игры, предполагающие развитие умений подготовленной и спонтанной монологической коммуникации. Применяется модель групповой дискуссии как интерактивной формы организации учебного занятия нацеленной, прежде всего на взаимный обмен знаниями и развитие навыков аргументированного отстаивания своего мнения.

Как уже было отмечено, программа в образовательных учреждениях МВД России значительно отличается своей тематикой, характерной для профессиональной подготовки специалистов правоохранительной деятельности и направлена, прежде всего, на специфику осваиваемой специальности. Все отбираемые для пособий материалы, а также составляемые задания должны соответствовать предусмотренному тематическому плану. Они включают проблемно-речевые и творческие упражнения, аутентичные ситуации общения, предполагающие развитие умений спонтанной монологической речи и формирование психологической готовности к реальному общению в различных профессиональных ситуациях.

Наряду с издательской деятельностью проводится большая работа по внедрению в образовательный процесс компьютерных технологий и on-line ресурсов. Как отмечалось ранее, задачей статьи является не только представить разрабатываемые на кафедре пособия, способствующие внедрению в учебный процесс игровых технологий, но и рассмотреть возможности преподавания дисциплины с использованием компьютерных игр.

В связи с повышением роли компьютерных технологий в образовательном процессе с целью повышения его качества на кафедре проводится подготовка дидактических материалов по дисциплине «Иностранный язык» на основе приложения WEB 2, снабженного набором on-line флэш-карт на платформе <https://quizlet.com> со словарным минимумом по изучаемым темам. Тренировка лексико-грамматического материала проводится также с использованием игровых компьютерных ресурсов.

По мнению Ерохиной Е.А. «компьютерные технологии получают всё большее признание у педагогов, потому что они: стимулируют процесс изучения любого предмета и облегчают обмен опытом преподавания различных учебных дисциплин; повышают существенно интерес учащихся к учебному процессу, в частности, к овладению иноязычной речевой деятельностью на уроках иностранного языка; расширяют коммуникативную практику учащихся; делают возможным использование новых методических приемов, основанных на сопоставлении собственных данных учащихся, и тех, которые они получают в результате общения» [3].

Одним из современных способов контроля знаний обучающихся считаем использование оболочки on-line игры «Кто хочет стать миллионером?» и подготовка на её основе тестов, позволяющих не только тренировать, но и проверить уровень знаний курсантов и слушателей в интересной игровой манере. Таким путем достаточно сложные для усвоения темы о государственном устройстве различных государств были достаточно легко усвоены курсантами. Достоинством данных игр является так же и то, что возможно использовать их, не прибегая к Интернету (off-line), т.е. не завися от наличия, подключения, перебоев, скорости и т.д. Игра полностью имитирует всем известный телевизионный проект – от музыкального сопровождения до системы подсказок и этим, возможно, она так привлекательна. Вовлечение курсантов в игру, их азарт и желание выиграть, возможность воспользоваться подсказкой делает занятие ярким, содержательным, продуктивным. Мы используем игру как при индивидуальной работе на компьютерах, так и во фронтальном режиме, имея только ноутбук и проектор. Достоинством игры, является не только то, что вы пользуетесь ей off-line, но и то, что содержание вы определяете сами в зависимости от своих потребностей.

Возможно, что не все коллеги знакомы с данным ресурсом, поэтому наш опыт может быть интересен и полезен как для тренировки материала, так и в качестве новой формы контроля. Оболочку игры вы найдете на сайте <http://www.superteachertools.com/millionaire/index.php>. Чтобы создать свою игру можно следовать пошаговым рекомендациям, представленным на сайте или, возможно, вам поможет наше описание: создайте текстовый документ, зайдите на сайт [teachertools](http://www.superteachertools.com), скачайте флэш игру, создайте там же на сайте новую игру, вставьте задания и варианты ответов, проверьте все или нет отмечено, зарегистрируйтесь, скопируйте то, что открывается в текстовом файле сайта, вставьте это все в свой текстовый документ, скопируйте название текстового документа сайта, вставьте это название в свой текстовый документ.

Другим вариантом является использование уже подготовленных автором этой статьи игр. Первая игра посвящена теме «Государственное устройство США». Игра содержит 15 вопросов по теме типа: кто был первым президентом США, кто входит в состав Сената, кому принадлежит законодательная власть в США и т.д. Вы можете воспользоваться данной игрой on-line, перейдя по ссылке <http://www.superteachertools.com/millionaire/online/game1454993321.php>.

Игра, посвященная государственному устройству России, построена по тому же принципу и освещает особенности государственного устройства нашей страны. Она располагается по адресу <http://www.superteachertools.com/millionaire/online/game1454998361.php>. Игра, содержащая вопросы по этим двум темам, доступна по адресу <https://www.superteachertools.net/millionaire/online/game1459138333.php>.

Выводы. Подытоживая вышесказанное, можно резюмировать, что изменяющиеся условия жизнедеятельности оказывают влияние на систему образования в целом, привнося коррективы не только в содержание обучения, но и в методы и средства обучения. Такими средствами являются не только подготавливаемые на кафедрах учебно-методические пособия, но и интерактивные технологии и on-line ресурсы. Одним из приемов, который может быть использован как для тренировки материала, так и для его контроля, являются on-line и off-line игры типа «Кто хочет стать миллионером?» В статье приведен опыт автора по подготовке и проведению нескольких игр, который может быть использован на кафедрах иностранных языков образовательных учреждений системы МВД России.

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. – 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Васкина Е.А. К вопросу о подготовке учебных пособий по иностранному языку с использованием воспитательного компонента. // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в образовательных организациях высшего образования МВД России: сборник тезисов всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербургский университет МВД России; Под редакцией Н.А. Беломытцовой; сост.: Беломытцева Н.А., Рябченко Н.Г.. 2015. С. 44-47.
3. Ерохина Е.А. Компьютерные технологии как эффективный метод обучения иностранному языку. [Электронный ресурс]: сайт журнала «Первое сентября». Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М., 2017. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи> (дата обращения: 12.01.2019).
4. ЕФ ЕР 2018. Крупнейший в мире рейтинг уровня владения английским языком. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ef.ru/epi/> (Дата обращения: 02.04.2019).

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетия Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Аннотация. Статья посвящена обоснованию роли ценностной направленности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. В исследовании изучаются основные теоретические аспекты аксиологического подхода в образовании, рассмотрено понятие ценностей с позиций ряда наук, в том числе с точки зрения педагогической аксиологии. Приведена классификация ценностей педагога начальных классов, включающая такие группы ценностей, как образовательные и педагогические, сущность которых проанализирована в статье. В работе обосновывается сущность аксиологических детерминант профессиональной подготовки педагогов начального образования в высшей школе.

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловые ориентации, образовательные ценности, педагогические ценности, аксиологический подход, педагогическая аксиология, ценностная направленность образования, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the role of the value orientation of professional training of future primary school teachers. The study examines the main theoretical aspects of the axiological approach in education, the concept of values from the standpoint of a number of Sciences, including from the point of view of pedagogical axiology. A classification of the values of the teacher of initial classes, including such values as education and teaching, the essence of which is analyzed in the article. The article substantiates the essence of axiological determinants of professional training of primary education teachers in higher education.

Keywords: values, value and semantic orientations, educational values, pedagogical values, axiological approach, pedagogical axiology, value orientation of education, professional training of future primary school teachers.

Введение. Процессы стандартизации, модернизации, гуманизации образования и прочие вызывают существенные изменения в плане отношения к педагогу со стороны государства и общества. Так, сегодня можно говорить об изменении требований к личности педагога и его профессиональному труду.

Ввиду соответствия новым требованиям со стороны государства и современного общества, в учреждениях высшего профессионального образования у будущих педагогов формируют различные компетенции, умения, готовность к инновационной работе с обучающимися, навыки применения новейших педагогических технологий и информационных технических средств обучения. Однако за всем этим в некотором плане теряется основной смысл подготовки будущего учителя – личности, которая завтра будет формировать мировоззрение будущего поколения.

Не стоит забывать о том, что профессиональная деятельность педагога – многоаспектная, она охватывает не только учебную, методическую, организаторскую, научно-поисковую работу, но и воспитательную, предусматривающую оказание благотворного педагогического влияния на подрастающую личность. Призвание учителя – не только обогатить обучающихся разноплановыми знаниями, а, прежде всего, помочь им найти себя в культурном пространстве, сформировать самосознание.

Исходя из сказанного, под основной функцией педагога начального образования в рамках данного исследования будем понимать оказание помощи ребенку в вопросе становления личности и реализации своих потенциальных возможностей, стремлений, способностей.

Подготовка учителя начальных классов, способного практически реализовывать вышеуказанную функцию, требует учета при разработке концептуальных содержательных аспектов профессионального образования будущих педагогов начального образования аксиологических аспектов формирования личности будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. Ценностное направление образования предполагает, прежде всего, сознательное восприятие и усвоение всеми участниками учебно-воспитательного процесса комплекса соответствующих знаний, формирование позитивных отношений к морально-этическим феноменам и проявление результатов этой работы в их моральных качествах и поведении, а также обретение ценностных ориентиров и ключевых жизненных компетенций. Реализация ценностного направления образования предполагает признание в качестве одной из ведущих методологических концепций его осуществления аксиологический подход.

Аксиологический (ценностный) подход в системе современного образования является актуальным и относится к проблемам мировоззренческого характера. В ситуации социокультурной и образовательной кризиса, ценностного вакуума наполнения содержания отечественного образования аксиологической основой чрезвычайно актуализируется.

Традиционно в педагогической науке аксиологический подход рассматривается в значении одной из методологических основ гуманистически ориентированного педагогического образования, ввиду своей направленности на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций [1].

Е.В. Севба подчеркивает, что «аксиологический подход органически присущ современной педагогике, в которой воспитанник рассматривается как высшая ценность общества. В связи с этим аксиология может рассматриваться как методологическая основа образования и современной педагогики» [9, с. 42].

По мнению Т.П. Жуйковой, «одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме» [2, с. 3]. На основе данного утверждения аксиологический подход можно рассматривать в значении мировоззренческого направления, в контексте которого образование понимается как универсальная ценность.

Аксиологический подход в решении проблем высшего профессионального образования будущих педагогов начальных классов предусматривает, прежде всего, воспитание гуманистического типа личности

студента. Важнейшим критерием гуманизации высшего образования становятся не столько приобретенные знания, умения и навыки, сколько осознание и принятие каждым студентом гуманистических идеалов, стремление к постоянному самосовершенствованию.

В основе аксиологического подхода – понятие ценностей. По словам Т.П. Жуйковой, «ценности, являясь одним из центральных личностных образований, выражают субъективное отношение человека к социальной действительности, определяют содержательную сторону его направленности, составляют основу субъективного отношения к другим людям, к самому себе, основу мотивации жизненной активности, оказывают существенное влияние на все стороны деятельности субъекта, определяя восприятие индивидом социальной ситуации» [3, с. 632].

Ценность как научная категория анализируется в различных областях знания: философии, психологии, социологии, педагогике и т.п.

Философское толкование ценностей сосредоточено вокруг этического содержания человеческого бытия. «Ценности обеспечивают человека жизненными ориентирами, определяют жизненно важные цели деятельности и, в конце концов, придают человеческой жизни полный смысл» [7, с. 222]. В философском контексте рассматривается противоречие между идеальным (духовные ценности) и материальным (материальные ценности).

С точки зрения социологии ценности рассматриваются в значении категорий, выступающих основой формирования социального капитала общества.

В психологии категория ценностей рассматривается во взаимосвязи с деятельностью, поведением, потребностями, мотивами, общением и тому подобное. Ценности в психологии связывают с познавательными процессами личности, с формированием ее эмоционально-волевой сферы.

Педагогическая наука рассматривает ценности в связи с понятиями образование, обучение, воспитание, развитие личности.

Весь спектр сущностных аспектов понятия ценностей разрабатывает отрасль научного знания – аксиология, представляющая собой «философское учение о природе ценностей, их месте в реальности, структуре ценностного мира, их связи, обусловленности социальными и культурными факторами, структурой личности. Исторический опыт свидетельствует: проблема ценностей всегда актуализировалась, ее постановка обострялась, приобретала широкое социальное и нравственное значение в сложные, переломные эпохи, когда культурные традиции обесценивались, прежние идеологические и этнические устои общества подвергались дискриминации, начиналась постепенная их замена новыми идеалами и целями» [8, с. 87].

В контексте системы образования необходимо говорить о такой категории, как «педагогические ценности». Они представляют собой предмет научного познания такой отрасли знания, как педагогическая аксиология. Анализ теоретической литературы позволяет говорить о том, что в современной отечественной педагогике учеными формулируются различные точки зрения относительно сущности и содержания ценностей, обеспечивающих аксиологическую направленность педагогического взаимодействия.

По мнению Т.П. Жуйковой, ценности и ценностные ориентации обладают мотивирующим личностным потенциалом только в том случае, когда они выступают в качестве одного из смысловых образований сознания, смысловых компонентов мировоззрения [3]. В этой связи нам импонирует подход Г.Е. Залесского, обосновывающего отождествление ценностных ориентаций и смыслов, использующего понятие «ценностно-смысловые ориентации» в неразрывном единстве ценностей и смыслов [4].

Анализ трудов специалистов в области педагогической аксиологии позволяет говорить, что аксиологические детерминанты профессиональные детерминанты подготовки будущих учителей начального образования включают две основные группы ценностей – образовательные и педагогические [5; 10].

Образовательные ценности понимаются в значении совокупности гуманистических приоритетов общества, системы гуманистических социальных ценностей, которые путем использования педагогических средств должны трансформироваться на уровень персональных ценностей каждой личности. К данной группе ценностей исследователи относят фундаментальные, базовые, общечеловеческие, национальные, гражданские, семейные и личностные ценности.

Педагогические ценности представляют собой систему социальных норм, образовательных средств, педагогического инструментария, обеспечивающих эффективную трансляцию образовательных ценностей на индивидуальный уровень отдельной личности путем формирования у нее ценностных ориентаций и приоритетов [10].

В данном контексте, вслед за Т.П. Жуйковой, систему ценностных ориентаций учителя начальных классов будем рассматривать в значении одного из структурных образований его профессионального и личностного самосознания [3].

Сущность ценностных ориентаций личности заключается в выявлении того особенного, индивидуального, которое личность берет из общественного сознания. Ценностные ориентации составляют один из критериев социализации личности. Они рассматриваются в педагогической науке как процесс и как результат. Ориентация как процесс – это проектирование действия от замысла до результата: правильный выбор цели, средств ее достижения, оценка действий согласно планам и жизненным целям. Ориентация на результат определяется свободным владением широким кругом знаний и умений в определенной области [11].

По мнению А.В. Кирьяковой, ценностные ориентации образуются путем углубления ценностных отношений. Со временем ценностные ориентации могут стать убеждениями личности и характеризовать ее направленность. Структурными элементами ценностных ориентаций выступают три подсистемы:

- когнитивная (знания, суждения, убеждения об объекте);
- эмотивная (чувства, эмоциональная оценка объекта);
- поведенческая (определенные действия, поведение по отношению к объекту) [6].

Процесс овладения ценностями и формирования ценностных ориентаций личности в учебно-воспитательном процессе возможен при условии выявления и создания педагогом таких психолого-педагогических условий, при которых ценности приобретают целостный, значимый, системный характер и оказывают регуляторное влияние на самостоятельность личности.

В свою очередь, показателем педагогической ценности деятельности учителя начальных классов являются сформированные ценностные ориентации воспитанников.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе развития профессионального педагогического образования, одной из концептуальных основ его реализации в высшей школе должен быть признан аксиологический подход как обязательное условие становления гуманистической парадигмы образования.

Содержательным компонентом профессиональной подготовки будущих учителей начального образования должна выступать реализация ценностной направленности учебно-воспитательного процесса.

Педагогический аспект ценностной направленности профессиональной подготовки педагогов начального образования заключается в том, чтобы объективные ценности (гуманистические, общечеловеческие ценности) стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами, ценностными ориентациями будущих специалистов.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для Вузов. – СПб 2000. – 304 с.
2. Жуйкова Т.П. Аксиологический подход к формированию профессиональной направленности студентов педагогических специальностей // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 3-6.
3. Жуйкова Т.П. Идеи ценностей, их развитие в общей аксиологии // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 632-634.
4. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждения личности. – М.; 1994. – С. 42
5. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.; Белгород, 1993.
6. Кирьякова А.В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы: [монография] / [под. ред. д. пед. н., проф. А.В. Кирьяковой]. – М. Оренбург: Изд-во ОрГУ, 2000. – 240 с.
7. Лукьянов В.Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Матер. междунар. научн. конф. – СПб: Санкт-Петербургское философское искусство, 2001. – С. 221-224.
8. Равкин З.И. Развитие образования России: Новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. – № 5. – С. 87
9. Севба Е.В. Реализация аксиологического подхода в системе среднего профессионального образования // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 42-44.
10. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
11. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Образование в 12-летней школе: аксиологические основания // Известия РАО. Под. ред. В.А. Сластенина – М.: 2000. – №4. – С. 80.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор Везиров Тимур Гаджиевич

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала),

Дагестанский институт развития образования (г. Махачкала);

старший преподаватель Эльмурзаева Мадина Эмильхановна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые педагогические аспекты организации электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий в подготовке бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика» в Чеченском государственном университете. Одной из составляющей данного процесса является использование информационно-образовательной среды 4portfolio.ru, которая позволяет организовать проектную деятельность студентов через студенческое сообщество с применением дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, подготовка бакалавров, информационно-образовательная среда 4portfolio.ru, студенческое сообщество, проектная деятельность.

Annotation. The article discusses some pedagogical aspects of the organization of e-learning with the use of distance learning technologies in the preparation of bachelors in the field of "Applied Mathematics and Computer Science" at Chechen State University. One of the components of this process is the use of information-educational environment 4portfolio.ru, which allows you to organize project activities of students through the student community using distance learning technologies.

Keywords: e-learning, distance learning technologies, bachelor's training, information-educational environment 4portfolio.ru, student community, project activities.

Введение. В современных исследованиях, посвященных вопросам информатизации профессионального образования, отмечается, что одной из важнейших задач повышения качества обучения является подготовка компетентного специалиста [1, 2, 3].

В настоящее время отечественная система высшего образования стала ориентироваться на требования современного постиндустриального общества, предполагающие высокий уровень сформированности профессиональной компетентности, академическую мобильность и готовность будущих бакалавров к самообразованию и самосовершенствованию.

Современные средства информатизации, массовой коммуникации и глобализации образования предоставляют неограниченные технические возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации на любые расстояния и любого объема, и содержания. В этих условиях важную роль могут сыграть дистанционные образовательные технологии (ДОТ), под которыми в Федеральном законе «Об

образовании в Российской Федерации» (статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий) понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [6].

На протяжении последних лет перспективным направлением в образовании студентов бакалавриата является электронное обучение, направленное на повышение эффективности образовательного процесса, развитие необходимых им компетенций и индивидуализации образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, возможности которых постоянно расширяются за счет массового внедрения новых электронных ресурсов.

Электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий активно организуется в дополнение к традиционному обучению для будущих бакалавров педагогического образования.

Создание и развитие электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий в России определено одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования.

В связи с этим весьма актуальной для современной педагогики высшей школы представляется разработка механизмов, путей, моделей и технологий профессиональной подготовки бакалавров средствами электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. Важная роль в достижении повышения доступности и качества образования отводится индивидуализации обучения, которая в современных условиях может достигнута на базе электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

В Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 16 дается следующее определение:

Электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [6].

Электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий расширяет возможности будущих бакалавров в области выстраивания собственной траектории обучения, позволяет преподавателю учитывать их индивидуальные способности при организации обучения. Для этого необходима разработка научно-методических подходов к индивидуализации их образовательной деятельности в процессе организации электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Индивидуализация образовательной деятельности – важнейшая задача современной дидактики, которая должна предоставлять возможности для индивидуального развития каждого обучающегося. Для этого необходимо вовлекать их в процесс обучения, высокую познавательную активность, которая возможна в условиях настройки педагогической системы на индивидуальные особенности, потребности каждого обучающегося.

В настоящее время исследователи говорят об индивидуальном электронном обучении, когда преподаватель взаимодействует с одним студентом, используя дистанционные образовательные технологии, или он взаимодействует со средствами обучения (обучающие программы, ресурсы и тренажеры сети Интернет, планшет и т.д.).

Стремительно совершенствующие средства ИКТ (гипертекстовые, интерактивные, мультимедийные) открывают новые возможности перед преподавателем, которые позволяют ему решать широкий круг задач, в том числе дают возможность индивидуализации образовательного процесса. Преподаватель может использовать в учебном процессе магистратуры электронные издания учебного назначения, дистанционные образовательные технологии на любом его этапе, включая диагностику, проектирование, поиск информации, критический анализ информации, организацию проектной работы, презентацию результатов и др.

С использованием возможностей сети Интернет, разнообразных платформ и образовательных веб-сайтов можно организовать творческие, исследовательские мультимедийные проекты, вебинары, видеоуроки и т.д.

В организациях, осуществляющей образовательную деятельность с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды. Такая среда включает в себя:

- электронные информационные ресурсы;
- электронные образовательные ресурсы;
- совокупность информационных технологий;
- телекоммуникационные технологии;
- соответствующие технологические средства.

Все они должны обеспечивать освоение будущими бакалаврами образовательных программ независимо от места их нахождения.

А.А. Попов отмечает, что при реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий образовательная организация обеспечивает доступ обучающихся к электронной информационно-образовательной среде, представляющей собой совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, необходимых и достаточных для организации на расстоянии взаимодействия обучающихся с педагогическим, учебно-воспитательным, административно-хозяйственным персоналом, а также между собой [4].

В связи с этим возникает проблема формирования и развития персональной электронной информационно-образовательной среды преподавателя как потенциала оптимизации профессиональной деятельности бакалавра, которая представляет собой управляемую систему. Данная система состоит из персонально адаптированных преподавателем взаимосвязанных и взаимодействующих между собой компонентов систем внешнего воздействия, формирующихся под влиянием иерархически расположенных универсальных и специализированных электронных информационно-образовательных сред. Они в свою очередь обеспечивают субъекту целеполагания и позволяют преподавателю посредством актуализации освоенных будущими бакалаврами электронных ресурсов результативно реализовать свои задачи в

профессиональной деятельности.

Персонализация электронной информационно-образовательной среды позволяет развернуть процесс индивидуализации образовательной деятельности будущих бакалавров в процессе электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Эти вопросы нами решаются, используя инструменты и сервисы информационной-образовательной среды 4portfolio.ru, представляющая собой персональное Интернет-пространство, где можно создавать веб-портфолио студента. Одним из инструментов этой среды является создание студенческого сообщества, где будущие бакалавры совместно работают над учебными проектами, и осуществляется дистанционная индивидуальная поддержка.

В сообществе есть уникальные возможности для совместной деятельности:

- доступа и совместного заполнения страниц и разделов сообщества;
- выставлять в электронном архиве сообщества файлы;
- общаться на форумах, выбирая разные темы и направления;
- выставить странички своего веб-портфолио для обсуждения в сообществе.

Достоинствами веб-портфолио можно считать:

- вовлечение студентов бакалавриата в активное дистанционное взаимодействие друг с другом и преподавателем;
- совместная работа и наполнение учебного контента для дистанционного курса;
- организовать проектную деятельность студентов бакалавриата.

Для формирования индивидуальной образовательной деятельности студентов бакалавриата в процессе электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий нами используются такие формы организации обучения, как: очные (лекции, семинары, педагогическая практика), комбинированные (дискуссии на форумах, проекты, научно-исследовательский семинар, выпускная квалификационная работа) и дистанционные (работа с материалом электронных курсов, тематические форумы и чаты, вебинары, онлайн-тестирование).

При дистанционной форме организации обучения студенты бакалавриата по профилю «Прикладная математика и информатика» Чеченского государственного университета активное участие принимают в вебинарах, проводимые профессором С.В. Панюковой – руководителем информационно-образовательной среды 4portfolio.ru.

Студенты бакалавриата участвовали в вебинарах по таким темам:

1. Веб-портфолио студента: учимся рекламировать себя и свои достижения;
2. Перспективные технологии в образовании.
3. Инновационные технологии в образовании.
4. Веб-сервисы в учебном процессе вуза.
5. Инструменты и сервисы сети 4portfolio.ru для представления образовательных результатов, ведения веб-портфолио студента.

Некоторыми педагогическими аспектами организации электронного обучения в образовательном процессе будущие бакалавры по профилю «Прикладная математика и информатика» знакомятся при изучении дисциплины по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров» на четвертом курсе [7].

Данная дисциплина по выбору включает следующие модули:

1. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика. Преимущества и проблемы электронного обучения в вузе. Сравнительная характеристика основных компонентов традиционной педагогической науки и педагогической науки в условиях информатизации образования.
2. Дистанционные образовательные технологии. Образовательные социальные сети. Мобильное обучение.
3. Формы представления учебных материалов для изучения в электронной информационно-образовательной среде. Валеология электронного обучения и Интернет-безопасность.
4. Обеспечение качества электронного обучения и его оценка. Нормативно-правовое обеспечение электронного обучения.
5. Экспертиза и сертификация педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий.
6. Электронная образовательная среда вуза. Реализация возможностей технологии «Виртуальная реальность» в образовании.

Выводы. В статье положены результаты длительного изучения, анализа, а также материалы многолетних наблюдений и исследований, научной и педагогической деятельности авторов в процессе подготовки бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика», где предлагаются пути решения проблем индивидуализации образовательной деятельности будущих бакалавров в процессе электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Важное место в этом процессе занимает дисциплина по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров», при изучении которой будущие бакалавры по профилю «Прикладная математика и информатика» создают авторские веб-портфолио на основе информационно-образовательной среды 4portfolio.ru, где используя студенческое сообщество, организуют сетевую проектную деятельность. Практика такой организации показала об эффективности образовательного процесса бакалавриата при Чеченском государственном университете, о чем свидетельствуют результаты экзаменационных сессий и защиты выпускных квалифицированных работ.

Литература:

1. Везилов Т.Г. Образовательные ресурсы Интернет в профессиональной подготовке бакалавров по профилю «Математика» / Т.Г. Везилов, Д.А. Абдуллаев // Мир науки, культуры, образования, 2013, №6. С. 262-264.
2. Везилов Т.Г. Развитие профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза // Мир науки, культуры, образования. 2013. №4 (41). С. 126-128.

3. Мамалова Х.Э., Везиров Т.Г. Открытые образовательные ресурсы в формировании профессиональной компетентности бакалавров-филологов // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №14 (1). С. 262-265.
4. Попов А.А. Задачи формирования электронной информационно-образовательной среды / А.А. Попов // Реализация инноваций и актуальные проблемы профессионального образования в современном обществе. Материалы научно-методического семинара. - М., 2014. - С. 118-121.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриат): www.consultant.ru
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2014. – 208 с.
7. Эльмурзаева М.Э. Дисциплина по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров» // Грозный: ЧГУ, 2014. – 26 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав Львович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал) (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал) (г. Елабуга)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Повышение практической ориентированности педагогического образования, как базового условия качественной подготовки учителя, требует создания ситуации взаимной заинтересованности образовательных организаций различного уровня. В статье утверждается, что ключевую роль в этом способна сыграть исследовательская задача, интегрированная в модуль общепедагогической подготовки и имеющая практическое значение для школы. Именно в решении задач исследовательского характера наиболее выгодно проявляются компетенции научно-педагогических работников. Ориентированность этих задач на достижение результатов образования в соответствии с ФГОС, требования Профессионального стандарта педагога, обуславливает заинтересованность школы в их эффективном решении, создавая своеобразное «поле взаимного притяжения» образовательных организаций. Опыт практической реализации обозначенного подхода описывается в статье на примере одного из модулей.

Ключевые слова: педагогическое образование, исследовательская задача модуля, учебно-профессиональная задача модуля, образовательный стандарт, сетевое взаимодействие, профессиональный стандарт учителя, социальный капитал школы.

Annotation. Increasing the practical orientation of pedagogical education as a basic condition of quality teacher training requires the creation of a situation of mutual interest of educational organizations of different levels. The article argues that a key role in this can play a research task integrated into the module of General pedagogical training and having practical value for the school. It is in solving problems of a research nature that the competence of scientific and pedagogical workers is most favorably manifested. The orientation of these tasks to achieve the results of education in accordance with the GEF, the requirements of the Professional standard of the teacher, determines the interest of the school in their effective solution, creating a kind of «field of mutual attraction» of educational organizations. The experience of practical implementation of this approach is described in the article on the example of one of the modules.

Keywords: pedagogical education, research task of the module, educational and professional task of the module, educational standard, network interaction, professional standard of the teacher, social capital of the school.

Введение. Значение проекта модернизации педагогического образования в части подготовки учителя-предметника (основная ступень) определяется массовостью обозначенной когорты учителей, в значительной степени определяющей лицо современной школы. А его особенность связана с необходимостью обеспечения практической ориентированности этой подготовки и феноменальными темпами сокращения периода удвоения информации в условиях информационного общества. В своей совокупности это означает, что у образовательных организаций просто не остается времени для трансформации обилия вновь появляющейся информации, включая методические и нормативные новации, в содержание педагогического образования. Разрешение данного противоречия возможно только в рамках модульной парадигмы организации образовательного процесса, изначально предполагающей интеграцию процесса подготовки учителя в собственно педагогическую деятельность с ее проблемами, актуальными профессиональными задачами и постоянным поиском новых способов их решения.

Соответственно, основным механизмом качественного обновления педагогического образования выступает принципиальное изменение подходов к проектированию образовательных программ «на основе разработки профессионально ориентированных модулей, обеспечивающих готовность к решению основных профессиональных задач педагога», в том числе «за счет использования сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями» [2].

Изложение основного материала статьи. Актуальность обозначенной проблемы связана, не в последнюю очередь, с доминированием знаниево-ориентированного обучения в системе подготовки учителей, в то время как «современная школа нуждается в специалистах-практиках, а не теоретиках, в профессионалах, обладающих инновационным стилем педагогической деятельности и педагогическим мышлением, готовностью принимать творческие решения и создавать новые ценности» [5, с. 63]. Интересное следствие такого доминирования зафиксировано в исследовании Е.В. Аржаных, в соответствии с результатами которого - 67% начинающих учителей считают собственный опыт проб и ошибок - лучшим способом научиться профессиональной деятельности [1]. Такой подход к профессиональному совершенствованию вызывает, мягко говоря, некоторые опасения. Стоит только задаться вопросом, на ком

нарабатывается этот опыт «проб и ошибок»? И если он столь эффективен, не применить ли такой способ к подготовке врачей или персонала атомных электростанций?

Очевидно, опыт практической образовательной деятельности должен нарабатываться учителем не в условиях полномасштабного учебного процесса, а уже в вузовской среде, когда за действиями будущего педагога наблюдают, как минимум, два профессионала – школьный учитель и научно-педагогический работник. Даже в случае серьезных ошибок практиканта они готовы вмешаться и сгладить их возможные негативные последствия для школьников.

Следовательно – нынешний студент уже сегодня должен стать работником образования, не готовящимся к будущему полноправному вхождению в школьную жизнь, а погружающимся в нее с первых дней пребывания в *alma mater*. Возможно ли это? Да, но только в том случае, если модули общепедагогической и методической подготовки учителей не только будут тесно связаны с самим школьным образованием, но и станут его зеркальным отражением, а в некоторых аспектах сольются с ним. Что это означает? Поясним на примере.

Модуль «Проектирование развивающей среды образовательной организации» осваивается обучающимися педагогических направлений подготовки (бакалавриат) в 6-м семестре и направлен на развитие их способности эффективно использовать возможности образовательной среды и потенциал участников образовательного процесса для достижения школьниками результатов образования. Модуль имеет общепедагогическую направленность, и, соответственно, вносит свой вклад в формирование всех без исключения общепрофессиональных компетенций, предписываемых ФГОС высшего образования [7]. Действительно, выпускник модуля должен обладать способностью: осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами (ОПК-1); участвовать в разработке образовательных программ (ОПК-2); организовывать совместную и индивидуальную деятельность обучающихся (ОПК-3); осуществлять духовно-нравственное воспитание (ОПК-4), контроль и оценку формирования результатов образования (ОПК-5); использовать психолого-педагогические технологии (ОПК-6); взаимодействовать с участниками образовательных отношений (ОПК-7); осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8). Очевидно, что всё это он должен научиться делать исключительно в контексте рассматриваемого модуля.

Учитывая, что, во-первых, освоению модуля предшествовали другие модули общепедагогической подготовки и, во-вторых, обозначенные компетенции не только многообразны, но и достаточно широки, необходимо конкретизировать содержание модуля содержанием учебно-профессиональных задач, идентичных задачам, решаемым учителем в своей практической деятельности. Таковыми задачами (с учетом требований ФГОС ВО к задачам профессиональной деятельности) являются:

- оценивание возможностей развивающей среды образовательной организации в достижении результатов образования в целях совершенствования культурно-просветительской и организационно-управленческой деятельности;
- проектирование развивающей среды класса как составляющей развивающей среды образовательной организации;
- активное использование развивающей среды класса в педагогической деятельности с использованием интерактивных методов обучения;
- корректировка развивающей среды класса и образовательной организации в целях сопровождения учебно-воспитательной деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Несложно заметить, что решение обозначенных задач (как процесс, а не результат) создает необходимость развития всех требуемых общепрофессиональных компетенций.

Очевидно, первая из предложенного перечня учебно-профессиональных задач является, по сути, исследовательской задачей модуля от качественного решения которой зависит достижение всех остальных результатов. Более того, задача эта тесно связана со смысловым содержанием модуля и является предметом научно-исследовательской и методической деятельности всех научно-педагогических работников, вовлеченных в его реализацию. Собственно с исследования и начинается разворачивание модуля в осваивающей его академической группе, разбивающейся на несколько проектных команд, каждая из которых реализует часть общего проекта на базе школы, к которой группа прикрепляется для прохождения практики (являющейся неотъемлемой структурной составляющей модуля).

Отметим, что решение исследовательской задачи в реальных условиях образовательной организации структурирует весь образовательный процесс, начинающийся с этапа проблематизации – осознания недостаточности теоретических и практических знаний для решения поставленных задач.

Необходимость проектирования развивающей среды прежде всего требует конкретизировать проектируемый объект. Обилие существующих определений «среды» оказывает здесь медвежью услугу, поскольку большинство из них сложно технологизировать. Попытка преодолеть эту сложность приводит к выделению ключевых особенностей проектируемой развивающей среды, требующему, в свою очередь, актуализировать понимание соответствующих особенностей функционирования школы как составляющей социального института образования.

К таковым мы относим, в первую очередь, достижение образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС в процессе реализации трудовых действий, установленных Профессиональным стандартом учителя коллегальными усилиями всего педагогического коллектива школы. Последний тезис четко структурирует исследовательскую задачу модуля:

1. Выявить степень достижения результатов образования учителями и школой в целом.
2. Определить способность и готовность учителей школы к реализации трудовых действий в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога.
3. Оценить социальный капитал школы и потенциал его дальнейшего развития.

Возвращаясь к подготовке учителей в системе высшего образования, отметим, что конкретизация содержания развивающей среды образовательной организации обеспечивает понимание студентами сути предлагаемой методики исследования. Поясним: учитывая уровень образования (бакалавриат) мы считаем необходимым рекомендовать обучающимся конкретную методику оценивания состояния развивающей среды школы (а не требовать разрабатывать собственную), выстроенную следующим образом.

Оценивая состояние школы по пункту «Достижение образовательных результатов» мы исходим из того, что если учитель не ставит перед собой соответствующую цель, то он ее или не добивается вообще, или

добывается случайно. В последнем случае это не имеет никакого отношения к «целенаправленной педагогической деятельности» и нами не рассматривается. Соответственно, в данной части методики мы просим учителей оценить по 10-бальной шкале в какой степени их предметная область способствует достижению тех или иных образовательных результатов. В итоге мы получаем для анализа ряд лепестковых диаграмм, каждая из которых характеризует «целевое поле» конкретного учителя-предметника в отношении результатов образования как его собственных целевых ориентиров. Если мы сложим такие диаграммы всех учителей школы, то получим, соответственно, срез ее развивающей среды по данному конкретному признаку. Анализ такого среза показывает наличие в школе некоторых «провисов» по ряду значимых результатов, устранение которых становится одной из целей разрабатываемого проекта.

Следующая часть исследования связана с оценкой соответствия компетенций учителей требованиям Профессиоального стандарта педагога. Оценка по данному пункту проводится на основе оценивания каждого учителя своими коллегами по методическому объединению [4]. Результатом такой оценки становятся индивидуальные диаграммы соответствия отдельных учителей и школы в целом обозначенным требованиям. Цифрами на диаграмме отмечаются порядковые номера трудовых действий: обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность, педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ, педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования.

В соответствии с последней диаграммой школа, как правило, имеет в своей структуре учителей, обладающих дефицитными компетенциями и являющихся своеобразными точками роста для образовательной организации в целом. Однако, чтобы эти точки роста обеспечили развитие школы в целом, необходимо эффективно реализовать этот ее «социальный потенциал». Анализ этого потенциала посвящена третья составляющая проекта, методика для исследования которого заимствована у Ушаков Константин Михайлович — доктора педагогических наук профессора, главного редактора широко известного руководителя образования журнала «Директор школы»[6]. Выбор последней методики объясняется не только тем, что она, на наш взгляд, наиболее соответствует поставленной нами исследовательской задаче по сравнению с аналогами, имеющимися на сегодняшний день. Важно и то, что подход К.М. Ушакова к анализу эффективности функционирования образовательной организации поддерживается региональным министерством образования и науки, что способно значительно ослабить противоречие между «наукой и практикой».

Выводы. Результаты, полученные по совокупности очерченных методик, позволяют определить резервы/дефициты развивающей среды по базовому перечню проблем образовательной организации. Это создает основу для дальнейшего проектирования развивающей среды школы, позволяя выстроить цепочку взаимосвязанных проблем: что необходимо сделать в школе для развития компетенций учителей в соответствии с требованиями Профессиоального стандарта педагога в целях более эффективного достижения результатов образования. Сформулированная проблема собственно и является исследовательской проблемой модуля, разрешаемой совокупными усилиями студенческих проектных групп под руководством педагога и при содействии школы, заинтересованной в результативном освоении модуля.

Литература:

1. Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27–37. С.30. doi: 10.17759/pse.2017220405
2. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 5-24, С.7. doi: 10.17759/pse.20182301011
3. Профессиоальный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/>.
4. Талышева И.А., Асхадуллина Н.Н. Подготовка будущего учителя к оцениванию эффективности образовательных результатов обучающихся в условиях организации сетевого взаимодействия вуза и школы / И.А. Талышева, Н.Н. Асхадуллина // Инновации и традиции в современном школьном образовании: теория и практика. Материалы Всероссийского научно-методического семинара. - Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2018. - С. 249-252.
5. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 63-70
6. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М.: Сентябрь, 2017. — 160 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Приказ Минобрнауки РФ № 125 от 22.02.2018. – Режим доступа: <http://fgos.ru/>

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

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

магистрант 1 курса по направлению «Геоэкологическое образование» Чебурков Дмитрий Федорович

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

магистрант 1 курса по направлению «Геоэкологическое образование» Краева Юлия Романовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ГЕОГРАФО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО КРУЖКА⁷

Аннотация. Статья посвящена одному из актуальных направлений развития современного образования, связанного с формированием исследовательских компетенций в контексте идей устойчивого развития. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы представлены теоретико-методологические основы и конкретная авторская программа, способствующая последовательному формированию исследовательских компетенций. Рассмотрено понятие «компетенция», изучены виды исследовательских компетенций, обеспечивающих устойчивое развитие, и оценены возможности формирования исследовательских компетенций в рамках школьного географо-краеведческого кружка.

Ключевые слова: компетенция, исследовательская компетенция, устойчивое развитие, географическое краеведение.

Annotation. The article is devoted to one of the current trends in the development of modern education related to the formation of research competencies in the context of sustainable development ideas. Based on the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the theoretical and methodological foundations and the specific author's program, contributing to the consistent formation of research competencies, are presented. The concept of "competence" is considered, the types of research competencies that ensure sustainable development are studied, and the possibilities for the formation of research competencies within the school geographic study circle are evaluated.

Keywords: competition, research competition, sustandabledevelopment, regional-study.

Введение. Принципы Устойчивого развития, декларированные на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в 1992 году, до сих пор не воплощены в полной мере, в частности, в России. Существующие системные ошибки в природопользовании, начиная с уровня государственного управления, и, заканчивая бытовой небрежностью, подводят нас к осознанию необходимости решения глобальных экологических проблем через формирование у подрастающего поколения нового сознания, основанного на принципах Устойчивого развития.

В принятой ЮНЕСКО Дорожной карте осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития утверждается, что «существующие сегодня потенциальные риски и открывающиеся перед нами возможности требуют перехода на новую парадигму, укоренение которой в наших обществах может быть обеспечено только благодаря образованию и обучению» [6].

Образование в интересах устойчивого развития должно строиться на основе идеологии экогуманизма, экологической культуры, деятельного соучастия учащихся в решении экологических проблем различного территориального ранга. Следовательно, ключевым звеном реализации идей устойчивого развития в образовании является использование методологии, отражающей специфику образования в интересах устойчивого развития. Это в полной мере относится и к теоретико-методологическому обоснованию функционирования географо-краеведческого кружка. Вместе с тем эта проблема не нашла отражения в теории и методике школьного географо-краеведческого образования. В данной статье рассматривается эта методика применительно к формированию у учащихся исследовательских компетенций.

В качестве ориентира, наиболее ясно и структурировано отражающего планируемые результаты обучения, нами был избран компетентностный подход [3].

Формулировка цели и задач. Цель статьи – разработка методики формирования исследовательских компетенций у учащихся в контексте идей устойчивого развития средствами географо-краеведческого кружка. Для достижения поставленной цели выполнялись следующие задачи:

- 1) изучить понятие «компетенция» и классификацию компетенций;
- 2) рассмотреть взаимосвязь между исследовательскими компетенциями, задачами и подходами к обучению в рамках краеведческого кружка;
- 3) разработать программу краеведческого кружка в контексте формирования исследовательских компетенций;
- 4) произвести обобщение результатов исследования.

Изложение основного материала статьи. В ходе анализа литературы установлено, что компетентностная парадигма, предполагающая смещение конечной цели образования со знаний на компетентность, является весьма популярной как за рубежом, так и в нашей стране. Причем отмечается, что компетентностная парадигма, интегрируясь с культурологической и личностно-деятельностной, из относительно локальной педагогической теории постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования как государством, так и влиятельными международными организациями [2].

В России компетентностная парадигма разрабатывается в контексте Болонского процесса. В материалах модернизации образования компетентностная парадигма провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления образования. Компетенции выступают в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладают интегративной природой, объединяют знание, интеллектуальную и практическую составляющие. «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных

⁷ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-013-00749 Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [1; 2].

К исследовательским компетенциям, обеспечивающим устойчивое развитие относятся:

- мотивационная;
- информационно-познавательная;
- ценностно-нормативная;
- коммуникативная;
- практико-созидательная [3].

Инновационные результаты нашего исследования воплотились в авторском проекте программы географо-краеведческого кружка «Азимут», включающего пояснительную записку и рабочую программу.

Пояснительная записка.

Актуальность. Переход школьного географического образования на ФГОС предусматривает, в том числе, активное участие учащихся во внеурочной научно-исследовательской работе, что способствует развитию навыков проектной, творческой, коммуникативной деятельности. Опыт научно-исследовательской деятельности позволяет в дальнейшем успешнее адаптироваться к требованиям, предъявляемым системой высшего образования и работодателем.

Цель создания географо-краеведческого кружка «Азимут» - формирование исследовательских компетенций у учащихся в контексте идей устойчивого развития.

Задачи, выполняемые кружком, в связи с формируемыми компетенциями, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь задач географо-краеведческого кружка «Азимут» с исследовательскими компетенциями, обеспечивающими устойчивое развитие

Задачи	Исследовательские компетенции
Создание мотивации к профильному изучению географии, научно-исследовательской деятельности	Мотивационная
Анализ современных представлений о географических особенностях Нижегородской области по литературным и картографическим источникам	Информационно-познавательная
Изучение методов географических исследований	Ценностно-нормативная, практико-созидательная
Организация полевых исследований под руководством педагога	Практико-созидательная
Участие в изучении и решении актуальных проблем природы и общества Нижегородской области	Информационно-познавательная, практико-созидательная
Апробация результатов научных исследований на конференциях НОУ различного уровня	Практико-созидательная, коммуникативная
Дополнительное изучение географии в рамках кружка	Информационно-познавательная, практико-созидательная
Профориентационная работа с учащимися	Коммуникативная

Таким образом, связав исследовательские компетенции с методическими задачами географо-краеведческого кружка, мы получаем алгоритм структурированного и поэтапного их формирования.

Таблица 2

Алгоритм формирования исследовательских компетенций в рамках географо-краеведческого кружка

Задачи	Компетенции	Подходы
Создание мотивации к профильному изучению географии, научно-исследовательской деятельности	Мотивационная	Экогуманистический
Анализ современных представлений о географических особенностях Нижегородской области по литературным и картографическим источникам	Информационно-познавательная	Ландшафтно-средовой
Осознание конкретных проблем, связанных с устойчивым развитием региона и сопоставление их с нормативным или желаемым результатом	Ценностно-нормативная	Пространственно-временной
Апробация, рефлексия и обсуждение результатов своей деятельности	Коммуникационная	Культурно-экологический
Участие в изучении и решении актуальных проблем природы и общества Нижегородской области	Практико-созидательная	Личностно-деятельностный

Методологические основания: личностно-деятельностный, культурно-экологический, ландшафтно-средовой, экогуманистический и пространственно-временной подходы; а также принципы положительной

мотивации, вариативности, научно-исследовательский, эколого-краеведческий, рефлексии. Названные подходы и принципы отражают специфику образования в интересах устойчивого развития школьного географического краеведения [4].

Методические особенности. Географо-краеведческий кружок «Азимут» проектируется для целевой аудитории подросткового и юношеского возраста (8-11 классы). Занятия проводятся в очной камеральной форме в течение учебного года, во время полевых исследований (летнее-осенний период) и посредством свободных индивидуально-групповых консультаций во внеурочное время, как на территории образовательного учреждения, так и через социальные сети. Используемые педагогические технологии: проектно-дифференцированного, личностно-ориентированного, информационно-коммуникационного, проблемного, интегрированного обучения. Технологии проектно-дифференцированного и проблемного обучения являются ведущими и наиболее активно используемыми.

Рабочая программа разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, рассчитана на 34 часа в год для учащихся 8 класса.

Содержание курса.

Тема 1. Общенаучные основы ведения исследовательской работы. Отличия научной деятельности от учебной деятельности. Актуальность, цель, задачи, методы, объект, предмет научной работы, постановка проблемы, обоснование гипотезы исследования. Структура научной работы. Правила работы с источниками информации, цитирования и составления библиографического списка.

Тема 2. Географические особенности территории, её экология и устойчивое развитие. Географическое положение, рельеф, геологическое строение, полезные ископаемые, климат, поверхностные и подземные воды, почвы, растительность, животный мир, ландшафты, виды природопользования, экологические проблемы, административное деление, население, хозяйство, проблемы и перспективы устойчивого развития.

Тема 3. Методы исследований. Теоретические, эмпирические, практические, социологические, информационно-коммуникативные методы, их индивидуальная апробация на примере научных работ учащихся.

Тема 4. Подготовка практической части исследования. Систематизация и интерпретация полевых измерений и статистических сводок, создание авторских карт и моделей устойчивого развития, формулирование обобщений, выводов и рекомендаций.

Тема 5. Редактирование и защита научной работы. Подготовка презентации; репетиция защиты на школьном НОУ; защита на школьной конференции НОУ; работа над пожеланиями, предложениями и замечаниями членов жюри школьного НОУ; подготовка к муниципальному этапу конференции НОУ. Поиск возможностей апробации материала научной работы с использованием научного, административного и общественного ресурса. Рефлексия процесса и результатов научной деятельности за год.

Таблица 3

Тематическое планирование географо-краеведческого кружка

№ раздела, темы	Название раздела, темы	Общее количество часов
1	Общенаучные основы ведения исследовательской работы	2
2	Географические особенности территории, её экология, устойчивое развитие	6
3	Методы исследований	2
4	Подготовка практической части работы	6
5	Редактирование и защита научной работы	16

Выводы. Как видно из таблицы 2, в начале работы с учащимся происходит формирование мотивационной компетенции, закладывающей фундамент исследовательской деятельности в связке с ценностно-нормативной компетенцией. Далее на первый план выдвигается формирование информационно-познавательной и практико-созидательной компетенций. Рефлексия же способствует развитию коммуникативной компетенции. Конечно, это не значит, что выше изученные исследовательские компетенции формируются изолированно – они находятся в постоянной взаимосвязи, предварают, сопровождая и завершая каждый этап научно-исследовательской деятельности. Использование представленной авторской методики позволило добиться эффективных результатов: повысился интерес к научно-исследовательской деятельности, учащиеся занимают призовые места на различных этапах НОУ, что свидетельствует о высоком уровне сформированности исследовательских компетенций. Анализ формирования исследовательских компетенций в рамках географо-краеведческого кружка по географии позволяет сделать вывод о том, что именно сочетание экогуманистического, ландшафтно-средового, пространственно-временного, культурно-экологического и личностно-деятельностного подходов во внеурочной деятельности школы способно массово прививать подрастающему поколению ценности устойчивого развития.

Литература:

1. Баскаев, Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р.М. Баскаев // Инновации в образовании. - 2007. - №1. - С. 10-15
2. Иванов, Д.И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов // Завуч. - 2008. - №1. - С. 4-24.
3. Винокурова Н.Ф. Общекультурная компетентность: теоретико-концептуальные аспекты и методика развития в профильном географическом образовании // Вестник Мининского университета, 2013. №2 (2). С. 10.
4. Винокурова Н.Ф., Копосова Н.Н., Смирнова В.М. Геоэкология. Учебное пособие. Нижний Новгород, 2002.
5. Машиный, А.А. О компетенции и компетентности в образовании. / А.А. Машиный, Кочергина Н.В. // Электронный ресурс: <http://www.niro.nnov.ru/?id=980>. Дата обращения: 06.12.2018

6. ФГОС ООО // Электронный ресурс: <https://fgos.ru/> Дата обращения: 05.12.2018.

7. ЮНЕСКО. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. Paris, 2014, 38 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Целью данной статьи является изучение сущности коммуникативного подхода в образовании и его методологических основ. В статье обосновывается значимость реализации коммуникативно-ориентированного образования на современном этапе развития мирового социума с целью повышения уровня коммуникативности будущих специалистов, формирования коммуникативной компетентности обучающихся, коммуникативной культуры отдельной личности и общества в целом. Для обоснования потребности реализации коммуникативно-ориентированного образования в работе проанализированы основные методологические аспекты коммуникативного подхода в образовании.

Ключевые слова: подход, подход в образовании, коммуникативный подход, коммуникация, педагогическая коммуникация, коммуникативно-ориентированное обучение, коммуникативные метод, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, коммуникативность, принципы реализации коммуникативного подхода в образовании.

Annotation. The purpose of this article is to study the essence of the communicative approach in education and its methodological foundations. The article substantiates the importance of the implementation of communicative-oriented education at the present stage of development of the world society in order to increase the level of communication of future specialists, the formation of communicative competence of students, communicative culture of the individual and society as a whole. To substantiate the need for the implementation of communicative-oriented education in the work, the main methodological aspects of the communicative approach in education are analyzed.

Keywords: approach, approach in education, communicative approach, communication, pedagogical communication, communicative-oriented training, communicative method, communicative competence, communicative culture, communicative approach, principles of realization of communicative approach in education.

Введение. Анализ педагогических исследований последних лет позволяет обосновать высокий интерес ученых к проблемам коммуникации. Разработка данной проблематики в педагогической науке вызвана осознанием роли и последствий процессов глобализации, межкультурных конфликтов и других социокультурных процессов, характеризующих данный этап развития современного мирового общества.

Причиной повышенного интереса к проблемам коммуникации и научного обоснования ее роли в образовании является то, что логика поиска современных парадигм педагогики и образования характеризуется гуманистической, личностно-ориентированной, деятельностной направленностью. Все указанные направления могут развиваться и решаться в контексте коммуникативной парадигмы.

Повышенный интерес ученых к проблемам коммуникации, необходимость формирования в рамках системы высшего профессионального образования личности специалиста, обладающей коммуникативной культурой и компетентностью, обосновывают потребность изучения сущности коммуникативного подхода в образовании и его методологических основ.

Изложение основного материала статьи. В мировой педагогике коммуникативное направление обучения, в частности в контексте методики преподавания иностранных языков, получило активное распространение в 60-70 годах XX века. Сущность коммуникативно-ориентированного обучения учеными указанного периода рассматривалась в значении обучения, максимально приближенного к реальным жизненным ситуациям общения.

В отечественной науке свой вклад в разработку проблемы коммуникативного подхода в образовании внесли Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, А.П. Старков и другие ученые. Наиболее полно в отечественной науке обоснование коммуникативного подхода было предложено И.А. Зимней (1991). Свое дальнейшее развитие данная теория получала в работах И.Л. Бим (2002). Практическая реализация коммуникативного подхода в образовании реализовалась в рамках коммуникативного метода и ряда других интенсивных методов обучения.

Для определения сущности коммуникативного подхода в образовании обратимся к анализу категориальных аспектов данного термина.

Понятие «подход» исходит от англ. approach – (подход, подступ). Данный термин был введен в обиход педагогической науки английским ученым А. Энтони в 1963 году. Назначение термина английский методист обосновал как обозначение исходных положений, которыми «пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им» [9].

Исследователи И.Л. Колесникова и О.А. Долгина термин «подход к обучению» определяют в значении базисной категории в методике, реализации «ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [3].

Т.И. Бекаревич подчеркивает, что подход в обучении в узком смысле предполагает опору на один из его компонентов и позволяет выделить дидактический, методический и психологический подходы [1].

Рассмотрев сущность понятий «подход» и «подход в обучении», обратимся к ведущему концепту термина «коммуникативный подход» – коммуникации. Категориально-методологической основой коммуникативного подхода в образовании является термин «коммуникация». По мнению Б.Д. Парыгина, «коммуникация – это сложный и многоуровневый процесс, который может выступать в одно и то же время и

как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс взаимного понимания» [6, с. 328-349].

Коммуникация как методологический принцип образования и педагогики является принципом системным, который сочетает в себе не только знаниевые и технологические, но и онтологические, аксиологические, телеологические основы образования.

Онтологические основы проявляются в том, что коммуникация является основой развития личности и общества. Аксиологическая природа коммуникации заключается в том, что именно коммуникация актуализирует основные общечеловеческие ценности: любовь, дружбу, свободу, доверие, сотрудничество, духовность, ответственность и тому подобные. Телеологические основы коммуникации определяются целью образования – осознанием и актуализацией ценностных основ коммуникации в системе «Я – Другой» и развитием на этой основе духовности, социальной компетентности, профессиональной компетентности и т.д.

Методологически-гносеологической сутью коммуникативного подхода в образовании является изучение образовательных педагогических явлений через призму понятия образовательно-педагогической коммуникации. Данное утверждение обосновывает потребность изучения сущности понятия «педагогическая коммуникация».

В педагогике понятие «педагогическая коммуникация» рассматривается в широком и узком его значениях. В широком значении данный термин трактуется как педагогическое взаимодействие, реализуемое во всех сферах образования, включая сферу управления образованием и научную коммуникацию. В узком смысле понятие «педагогическая коммуникация» понимается в современной науке в значении педагогического взаимодействия, реализуемого в рамках учебно-воспитательного процесса. В данном ключе подчеркнем, что под педагогическим взаимодействием мы понимаем взаимодействие между субъектами педагогического процесса направленное на решение соответствующих педагогических проблем.

Успех педагогической коммуникации зависит от того, умеет ли учитель наладить контакт с аудиторией, от системности его изложения, логики, аргументации, умение стимулировать учащихся к дальнейшей деятельности, поощрять, управлять вниманием, предвидеть конфликты, разногласия, снимать эмоциональное напряжение в общении и устранять барьеры, предотвращать возникновению конфликтных ситуаций.

Изучив семантическую природу компонентов термина «коммуникативный подход в образовании», обратимся к изучению его сущности.

В педагогической науке коммуникативный подход в образовании определяется как универсальная идея, которая определяет, раскрывает, актуализирует коммуникацию как онтологическую, телеологическую, аксиологическую основу развития личности и методологическую основу образования.

По мнению Е.И. Пассова, коммуникативный подход ориентирован на организацию процесса обучения, адекватного процесса реального общения благодаря моделированию основных закономерностей речевого общения [7].

Л.Н. Голуб подчеркивает, что «коммуникативный подход ставит в центр обучения субъектно-субъектную схему общения, то есть обучающийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, управляемой педагогом; способствует развитию инициативности студентов, их способности к творческому поиску» [2]. Иными словами, коммуникативный подход направлен на практику общения. Наиболее эффективно этот метод реализуется, если преподаватель использует нетрадиционные методы коммуникативного общения, которые стимулируют ученика выражать свои мысли.

В рамках реализации коммуникативного подхода в образовании система педагогической работы ориентирована на непосредственную деятельность обучающегося, на его, опыт, мировоззрение, интересы, чувства, которые должны учитываться при организации общения в рамках реализации учебно-воспитательного процесса.

В контексте реализации образовательной деятельности на основе коммуникативного подхода, по мнению С.А. Медведевой, «содержание занятий строится на обсуждении актуальных жизненных проблем, а не готовых тем или текстов. Образование является основным каналом приобщения студента к ценностям культуры, образования и профессии. Благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит обучающихся в сферу мировоззренческого осмысления социальной и профессиональной реальности своих отношений с миром» [4, с. 62].

Так, главная идея коммуникативного подхода заключается в том, что студенты должны не только получать знания, но и развивать навыки и умения использовать языковые формы для реальных коммуникативных целей.

По мнению Л.С. Пановой, коммуникативная направленность учебного процесса является одним из важных принципов обучения. В данном контексте первое важное требование – коммуникативная направленность всех этапов. Все обучение, начиная с объяснения материала учителем, должно быть коммуникативно-направленным. Обучающиеся должны осознавать место каждого изучаемого языкового знака (слова, грамматической структуры, интонационной модели) в процессе речевого общения. Исследовательница подчеркивает, что в естественном общении собеседники непосредственно взаимодействуют. Так должно быть и в учебном общении при выполнении коммуникативных или условно-коммуникативных упражнений [5]. Иными словами, при реализации коммуникативного подхода в образовании ситуации учебной коммуникации должны быть максимально приближены к реальным условиям общения.

Ценность коммуникативного подхода заключается в возможности индивидуализировать цели и содержание обучения, его методы и средства. В первую очередь, обращение к коммуникативному подходу в образовании предполагает реализацию коммуникативного метода в обучении. Преимуществами данного метода обучения являются:

- органическое сочетание сознательных и подсознательных компонентов в процессе языкового обучения;
- усвоение языковых моделей происходит одновременно с овладением коммуникативно-речевой функцией.

Основное преимущество коммуникативного метода обучения заключается в том, что процесс обучения строится адекватно реальному процессу речевого общения, то есть процесс обучения является моделью процесса речевой коммуникации.

Применение коммуникативного метода в контексте реализации коммуникативного подхода в образовании предполагает развитие уровня коммуникативности обучающихся, формирование их коммуникативной компетентности, совершенствования уровня их коммуникативной культуры.

Обоснование коммуникативного подхода в качестве одной из методологических основ образовательной деятельности предусматривает учет принципов реализации данного подхода в образовании. На основе анализа трудов отечественных теоретиков коммуникативного подхода в образовании видим, что в современной педагогической науке существует ряд подходов относительно определения принципов реализации анализируемого в данном исследовании подхода. Так, Н.С. Хмилярчук на основе обобщения позиций Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, Н.К. Скляренко в качестве ведущих принципов реализации коммуникативного подхода в образовании определяет:

- принцип ситуативности;
- принцип речемыслительной деятельности;
- принцип новизны;
- принцип функциональности;
- принцип индивидуализации;
- принцип диалога культур [8].

Выводы. Таким образом, реализации целей и задач образования на современном этапе социокультурного развития общества предусматривает формирование как коммуникативной культуры отдельной личности, так и общества в целом. Квалифицированные специалисты должны обладать также высоким уровнем коммуникативности и сформированности компонентов коммуникативной компетентности. Все это обосновывает потребность реализации коммуникативного подхода в образовании, сущность которого заключается в обеспечении реального ситуационного характера учебного общения, в рамках которого формируются вышеизложенные личностные качества путем применения коммуникативного метода и учета принципов реализации коммуникативного подхода в образовании.

Литература:

1. Бекаревич Т.И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 314-316. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1507/> (дата обращения: 06.04.2019).
2. Голуб Л.Н. коммуникативный подход в обучении // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. – 2017. – № 4. – С. 64-67.
3. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Из-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
4. Медведева С.А. Реализация аксиологического подхода в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. – 2013. – №11. – С. 61-63.
5. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: пособие для учителей. – Киев: Рад. шк., 1989. – 144 с.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – Санкт-Петербургский гуманитарный университет. – СПб, 1999. – 592 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Хмилярчук Н.С. Коммуникативный подход при обучении иностранного языка студентов туристического профиля как стратегическая проблема при подготовке будущего специалиста туристической сферы // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 421-424. – URL <https://moluch.ru/archive/56/7554/> (дата обращения: 06.04.2019).
9. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

Педагогика

УДК:378

аспирант, старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Воднева Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены критерии и показатели развития педагогической толерантности как профессионально важного качества будущего руководителя образовательной организации, работающего в условиях многообразия. Апробация модели развития педагогической толерантности проходила в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Псковский государственный университет».

Ключевые слова: педагогическая толерантность, профессионально важное качество, будущий руководитель образовательной организации, многообразие.

Annotation. The article presents the criteria and indicators of the development of pedagogical tolerance as a professionally important quality of the future head of an educational institution, who works in an environment of the diversity. The testing of the pedagogical tolerance model developing was at «Pskov State University».

Keywords: pedagogical tolerance, professionally important quality, the future head of the educational organization, diversity.

Введение. Современное общество характеризуется многообразием культур, религий, взглядов, потребностей, интересов. В образовании многообразие представлено различными типами и видами образовательных учреждений, разнообразием образовательных программ, образовательных и развивающих возможностей. Каждый педагогический коллектив разнообразен по возрасту, в каждом сложилась своя корпоративная культура. Любая образовательная организация представлена коллективом обучающихся и воспитанников с индивидуальными способностями и образовательными потребностями; это также сообщество родителей, которые имеют различные ожидания к учебно-воспитательному процессу и образовательной среде.

Во главе образовательной организации ее руководитель, обладающий личностными и профессиональными качествами. Считаем, что именно от них во многом зависит не только эффективность работы руководителя, но и результативность и конкурентоспособность образовательного учреждения в целом, а также взаимоотношения внутри педагогического коллектива, отношения с воспитанниками, обучающимися, их родителями, продуктивность взаимодействия с другими образовательными организациями, социальными партнерами, спонсорами.

Изложение основного материала статьи. Изучение современных социально-экономических условий, в которых работает сегодня руководитель образовательной организации, изучение требований, которые предъявляются к руководителю профессиональными стандартами, изучение и анализ сайтов кадровых агентств, мнений успешных руководителей показало, что для эффективной реализации своей профессиональной деятельности руководитель образовательной организации должен обладать не только профессиональными знаниями в области управления, но и «обладать профессионально важными качествами, среди которых важную роль играют умение работать с педагогическим коллективом, обучающимися, партнерами, готовность и способность конструктивного неконфликтного взаимодействия, что подразумевает знание и применение принципов, методов, инструментов межличностных и деловых коммуникаций, норм и правил, ценностей коллектива, поддержания социально-психологического климата, а также умение ведения эффективного взаимодействия на основе сотрудничества, умение работать в команде, умение предупреждать и разрешать конфликтные, проблемные ситуации, отстаивать собственную позицию, учитывая мнение других, быть способным к рефлексии, быть коммуникативным, активным, толерантным» [2; с. 42]. Грамотное управление гетерогенным коллективом педагогов, обучающихся должно способствовать взаимному обогащению поколений, становлению корпоративной культуры образовательной организации, эффективному взаимодействию с внешними организациями [1; 3; 4; 5].

Одним из профессионально важных качеств руководителя образовательной организации, на наш взгляд, является педагогическая толерантность.

Изучая суть понятия «толерантность», мы обнаружили, что толерантность можно рассматривать не только как личностную характеристику, но и как качество специалиста. Тогда речь может идти о толерантности как о профессиональной характеристике. Изучение понятия «толерантность» с точки зрения компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки специалистов высшего образования позволяет говорить о том, что толерантность является базовой компетенцией выпускника вуза, которая представляет собой систему принципов, в основе которых признание и уважение прав, мнения, личности другого человека, которые сопровождаются неконфликтным поведением, пониманием и принятием другого, что, на наш взгляд, важно для успешного решения задач профессионального взаимодействия. Исследователи Н.Н. Жердева, О.Ю. Харламова и др. классифицируют понятие «профессиональная толерантность» как характеристику специалиста, который конструктивно решает производственные конфликты. Понятие «профессиональная толерантность», таким образом, может характеризоваться как профессионально важное качество специалиста, чья профессиональная деятельность связана с общением с другими людьми. К таким профессиям относятся, например, профессии врача, юриста, педагога и др. Тогда мы можем говорить о таких разновидностях профессиональной толерантности, как юридическая толерантность, врачебная толерантность, педагогическая толерантность.

Однако следует заметить, что рассуждая о понятии «педагогическая толерантность», некоторые исследователи, например, Т.Ю. Фадеева, О.Ю. Харламова, В.С. Чернявская и др. дифференцируют педагогическую толерантность как профессионально важное качество педагога.

В нашем исследовании педагогическая толерантность представлена как разновидность профессиональной толерантности, однако, мы расширяем содержательно-смысловые рамки рассматриваемого феномена, поскольку её смысл связан не только с профессией педагога, но с выполнением педагогических функций руководителем образовательной организации.

Особенностью профессиональной деятельности руководителя образовательной организацией является сочетание управленческой и педагогической деятельности, т.к. современный руководитель, с одной стороны, является управленцем, а, с другой стороны, осуществляет педагогические функции. Справедливо утверждать, что новым в содержании функций руководителя является то, что он должен не просто направлять, делегировать полномочия, но уметь мотивировать, заинтересовать коллег хорошо и качественно выполнять работу, уметь создавать у педагогического коллектива деловой настрой, вдохновлять на результативную работу, ставить перед коллегами цели и настраивать на их достижение.

Под педагогической толерантностью руководителя образовательной организации будем понимать «профессионально важное и личностно значимое качество, которое проявляется в способности руководителя осуществлять продуктивное взаимодействие с педагогами, учащимися, социальными партнёрами и другими представителями территориального сообщества на принципах сотрудничества, конструктивного диалога, взаимного уважения и доверия, а также признания фактора многообразия как ресурса развития образовательной организации и профессионально-личностного потенциала её сотрудников» [2; с. 70].

В ходе эксперимента, проводимого на базе ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», для развития педагогической толерантности студентов – потенциальных руководителей образовательных организаций – нами была разработана модель. В структуре модели мы выделяем следующие компоненты: концептуально-целевой, диагностический, организационно-педагогический, результативно-оценочный. Каждый компонент модели коррелирует с соответствующим этапом реализации: интенциональным, оптационным, активизирующим, предпрофессиональным. Для диагностики развития педагогической толерантности, которая проводилась на оптационном этапе (констатирующий эксперимент), а затем на предпрофессиональном этапе (контрольный эксперимент), для измерения педагогической толерантности

будущих руководителей образовательной организации использовалась предложенная нами комплексная методика. Согласно разработанным критериям для измерения развития каждого из компонентов педагогической толерантности были подобраны соответствующие методики, апробированные ранее другими авторами.

В педагогической науке в настоящее время нет единой структуры педагогической толерантности. В нашем исследовании педагогическая толерантность представлена как один из компонентов профессиональной компетентности. Говоря о структуре профессиональной компетентности, обратимся к исследованию В.Д. Шадрикова, который занимался изучением профессиональной компетентности педагога. В ее структуре В.Д. Шадриков выделяет следующие компоненты: «мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный» [6, с. 49]. Основываясь на данное нами определение понятия «педагогическая толерантность руководителя образовательной организации», а также на компоненты структуры, предложенные В.Д. Шадриковым, будем выделять следующие компоненты педагогической толерантности руководителя образовательной организации: когнитивный компонент, мотивационный компонент, деятельностный компонент, рефлексивный компонент.

Исследователи Г.А. Караханова, Б.А. Шамхаолова и др. предлагают выделять в структуре педагогической толерантности показатели каждого компонента, а также определять критерии по показателям.

В диссертационном исследовании на тему «Развитие педагогической толерантности студентов – будущих руководителей образовательных организаций» нами подробно описаны компоненты педагогической толерантности, их критерии и показатели [2; с. 74-77].

Так, критерий когнитивного компонента включает знание различных видов толерантности, осознание педагогической толерантности как профессионально важного качества руководителя образовательной организации. Среди основных показателей развития педагогической толерантности в когнитивной сфере можно выделить следующие: знание видов толерантности, вариативность решений педагогических и управленческих ситуаций. Для диагностики знания видов толерантности, знания целей, задач и особенностей педагогических функций в управлении, а также диалоговых стратегий общения считаем целесообразным применять различные кейсы, педагогические ситуации в практике управления.

Второй компонент педагогической толерантности будущего руководителя образовательной организации – мотивационный. Он включает цели, потребности, мотивы, ценностные установки, а также направленность развивать педагогическую толерантность в профессиональной деятельности. Его критерием является готовность и способность к конструктивному диалогу и сотрудничеству с различными субъектами образовательной деятельности. Показателями развития мотивационной сферы могут выступать индекс эмпатичности и направленности личности. Для диагностики готовности и способности к сотрудничеству, направленности развивать педагогическую толерантность целесообразно применять такие методики исследования, как: опросник эмпатических тенденций А. Мехрабиана и Н. Эпштейна, диагностика направленности личности Б. Басса.

Третий компонент педагогической толерантности – деятельностный. Данный компонент предполагает умение осуществлять продуктивное взаимодействие на принципах сотрудничества, конструктивного диалога, взаимного уважения и доверия. В качестве критерия развития деятельностного компонента выступает умение выбрать оптимальный стиль руководства и организовать продуктивное коммуникативное взаимодействие с учетом фактора многообразия. Показателями развития деятельностного компонента могут выступать следующие: реальная социальная приемлемость, реальная социальная экспансия, коммуникативная толерантность, стиль руководства. Для диагностики сформированности умения решать профессиональные задачи с использованием педагогических технологий, способности организовать командную работу, умения организовать конструктивное неконфликтное взаимодействие эффективно применять методики: шкалы социальной дистанции Э. Богардуса, склонность к определенному стилю руководства Е.П. Ильина, методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Четвертый компонент педагогической толерантности – рефлексивный. Рефлексивный компонент предполагает умение сознательно контролировать уровень личностных достижений и результатов собственного развития; сформированность таких качеств и свойств, как: способность к самоанализу, направленность на сотрудничество, взаимодействие. В качестве критерия развития рефлексивного компонента мы рассматриваем умение анализировать и оценивать степень проявления педагогической толерантности в различных ситуациях профессиональной деятельности руководителя. Основными показателями развития рефлексивного компонента педагогической толерантности являются: склонность к определенному стилю руководства, микроклимат в коллективе, тип поведения в конфликте, стрессоустойчивость, толерантность к неопределенности. Для диагностики развития данного компонента мы предлагаем изучать умение анализировать и оценивать степень проявления педагогической толерантности в различных ситуациях профессиональной деятельности руководителя, умение осознавать и координировать свое поведение в ситуации профессионального общения, возникновения конфликта. Можно применять такие методики, как: самооценка стиля управления Е.П. Ильина, шкала оценки микроклимата в коллективе В.П. Соломина, тест поведения в конфликте К. Томаса, методика определения стрессоустойчивости И.А. Усатова, шкалы толерантности к неопределенности С. Баднер.

Комплексная методика измерения и оценки критериев и показателей развития педагогической толерантности студентов вуза – будущих руководителей образовательных организаций подробно описана в нашем диссертационном исследовании на тему «Развитие педагогической толерантности студентов вуза – будущих руководителей образовательных организаций» [2; с. 103-104]. Данная методика кратко представлена в Таблице 1.

Методика измерения и оценки критериев и показателей развития педагогической толерантности

Компонент	Критерии	Показатели	Методика измерения	Оценка показателя
когнитивный	знание различных видов толерантности и осознание педагогической толерантности как профессионально важного качества руководителя образовательной организации	- знание видов толерантности, вариативность решений педагогических ситуаций	- тест - беседа - кейсы - педагогические ситуации управления	- низкий уровень - средний уровень - высокий уровень
мотивационный	готовность и способность к конструктивному диалогу и сотрудничеству с различными субъектами образовательной деятельности	- индекс эмпатийности	- опросник эмпатических тенденций (А. Мехрабиена и Н. Эпштейн)	- низкий уровень - средний уровень - высокий уровень
		- направленность личности	- диагностика направленности личности (Б. Басс)	- направленность на общение - направленность на дело - направленность на себя
деятельностный	умение выбрать оптимальный стиль руководства и организовать продуктивное коммуникативное взаимодействие с учетом фактора многообразия	- реальная социальная приемлемость и реальная социальная экспансия	- шкалы социальной дистанции (Э. Богардус)	- реальная социальная приемлемость - реальная социальная экспансия
		- коммуникативная толерантность	- диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)	- низкий уровень - средний уровень - высокий уровень
		- стиль руководства	- диагностика склонности к определенному стилю руководства (Е.П. Ильин)	- демократический стиль руководства - авторитарный стиль руководства - либерально-демократический стиль руководства - авторитарно-демократический стиль руководства
рефлексивный	умение анализировать и оценивать степень проявления педагогической толерантности в различных ситуациях профессиональной деятельности руководителя	- склонность к определенному стилю руководства	- самооценка стиля управления (Е.П. Ильин)	- склонность к демократическому стилю - склонность к авторитарному стилю - склонность к либерально-демократическому стилю - склонность к авторитарно-демократическому стилю
		- микроклимат в коллективе	- шкала оценки микроклимата в коллективе (В.П. Соломин)	- низкий уровень - средний уровень - высокий уровень
		- тип поведения в конфликте	- тест поведения в конфликте (К. Томас)	- сотрудничество - соперничество - избегание - приспособление

		- индекс стрессо-устойчивости	- тест определения стрессоустойчивости (И.А. Усатов)	- низкий уровень - уровень, ниже среднего - средний уровень - высокий уровень
		- толерантность к неопределенности	- шкалы толерантности к неопределенности (С. Баднер)	- средний уровень и ниже среднего - высокий уровень и выше среднего

Выводы. Подводя итог, отметим, что апробация модели развития педагогической толерантности будущих руководителей образовательных организаций показала, что разработанные критерии и показатели являются инструментальными, диагностичными и могут применяться в практике оценки результативности развития педагогической толерантности как профессионально важного качества студентов – будущих руководителей образовательных организаций.

Литература:

1. Бондаренко Т.А. Использование информационно-коммуникативных технологий как условие организации самостоятельной работы студента / Т.А. Бондаренко, Г.А. Каменева, А.Л. Анисимов // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-1. - С. 57-60.
2. Воднева С.Н. Развитие педагогической толерантности студентов – будущих руководителей образовательных организаций: дис. на соискание ученой степени кандидата пед.наук: 13.00.08 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Воднева Светлана Николаевна. – В. Новгород, 2018. – 221 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.novsu.ru>.
3. Дониная И.А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как образовательной организации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Дониная Ирина Александровна. – В. Новгород, 2015. – 47 с.
4. Мамедова Н.А. Воспитание толерантности обучающихся в условиях полиэтнического региона/ Мамедова Н.А. // Педагогический вестник. – Научный журнал. – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 2. – с. 49-51
5. Певзнер М.Н. Менеджмент многообразия: учебное пособие / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.А. Дониная, В.В. Стадник, У. Альгермиссен. - Великий Новгород, 2017. – 451 с.
6. Шадриков В.Д. Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
7. Шерайзина Р.М. Подготовка кадров образовательного менеджмента в современном вузе / Р.М. Шерайзина // Человек и образование. – 2008. – № 2. – С. 22-25.

Педагогика

УДК 378.881.1

аспирант кафедры педагогики и управления учебными заведениями Вохмякова Елена Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена вопросам, связанным с затруднениями при обучении иностранному языку, а именно влиянию родного языка на процесс обучения иностранному. Такое влияние имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. Только через системный анализ обеих структур языка представляется возможным выявить моменты, которые помогут облегчить процесс обучения. Также был затронут аспект различия методик в обучении родному и иностранному языку. Проанализировав все сходства и различия структур языков, методов обучения и сопоставив этот анализ с высказываниями различных ученых в данной области, были сделаны выводы, на какие основные моменты следует обращать внимание при обучении иностранному языку и какие из влияний родного языка могут помочь и облегчить этот процесс.

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, процесс обучения.

Annotation: Article is devoted to the problems connected with difficulties in teaching a foreign language, namely the influence of the native language on the learning process to a foreign language. Such influence has both positive and negative aspects. Only through a system analysis of both structures of the language it is possible to identify points that will help to facilitate the learning process. Also, the aspect of the difference in methodologies in teaching native and foreign languages was touched upon. Analyzing all the similarities and differences in the structure of languages and teaching methods and comparing this analysis with the statements of various scientists in this field, conclusions were drawn on the main points that should be taken into account when teaching a foreign language and which of the influences of the native language can help and facilitate this process.

Keywords: native language, foreign language, learning process.

Введение. Влияние родного языка на процесс обучения иностранному, безусловно, является неотъемлемым процессом обучения. Это влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Ключевым моментом здесь является то, что грамматическая структура родного языка, как правило, трансформируется на иностранный, и в этом и заключается главный источник проблем связанных с изучением второго языка. В данном случае структурные единицы, которые будут отличаться, поддадутся пониманию обучаемого труднее. Сравнение родного и иностранного языков в подсознательном мышлении обучаемого является ключевым источником для облегчения либо наоборот затруднения в изучении второго языка. Наиболее эффективным является выявить и при необходимости извлечь положительные аспекты из

параллели между родным языком и изучаемым. Только через системный анализ обеих грамматических структур языка представляется возможным выявить моменты, которые помогут облегчить либо наоборот вызвать у обучаемого затруднения в понимании при изучении иностранного языка. Зачастую в понимании обучающихся такой сопоставительный анализ означает перенос уже приобретенных навыков структуры родного языка на структуру изучаемого. Это стремление обратится уже к привычным и понятным для него грамматическим методам, зачастую происходит до тех пор, пока обучаемый не достигнет определенного языкового уровня в процессе обучения иностранному, либо пока у него не появится достаточное количество рецептивных и продуктивных навыков, для использования различных форм изучаемого языка. Такой подход в обучении называется интерференцией. В большой психологической энциклопедии дается следующая дефиниция данного понятия: "Интерференция - ухудшение запоминания материала в результате воздействия (наложения) другого материала, с которым оперирует субъект. Интерференция изучается в контексте исследований памяти, процессов научения (в связи с проблемой навыков)". В своем ограниченном смысле, интерференция имеет тенденцию передачи правил родной язык обучающегося на иностранный. Но использование таких методов при обучении предполагает помехи, связанные с различиями между языками. В данном случае при передаче информации с одного языка на другой происходит интерпретация или прямой перевод. Ошибки, которые возникают в результате этого процесса, существенно влияют на смысл передаваемой информации, другими словами искажают его. Следовательно, при изучении иностранного языка интерференцию следует избегать. В структуру языка не должна входить только интерференция, здесь следует также обратить внимание на культурное взаимодействие и культурную передачу социальных нормы двух языков - родного и иностранного. И.И. Халиева в книге "Знание языка и языкознание" отмечает, что "...владение народным/иностраным языком расширяет горизонты мировоззрения и позволяет лучше узнавать и понимать иноязычного партнера по коммуникации – представителя иного социума и иной культуры" [5, с. 74].

Изложение основного материала статьи. Большое значение имеет, как родной язык влияет на тот процесс, как разум обучаемого обрабатывает звуковые сигналы изучаемого языка. Поскольку сигналы начала и окончания слова могут отличаться в различных языках то, следовательно, подсознательное мышление человека при взаимосвязи родного языка с иностранным может воспроизвести ложное значение сегмента слова на втором языке. В тот момент, когда мы слышим новый язык, мы слышим поток звуков и не всегда в состоянии различить, где слова начинаются, а где заканчиваются. И даже если мы знаем отдельные слова изучаемого языка, то далеко не всегда можем распознать их, мы зачастую не можем найти эти слова в слитной речи, так как в различных контекстах слова реализуются по-разному. В своей книге "Обучение детей в детском саду" Богуш А.М. пишет, что: "Раннее осознание детьми звукового и словесного состава родного языка, овладение действиями звукового анализа слов дает возможность организованно обучать детей второму языку с дошкольного возраста" [1, с. 15]. Таким образом, неорганизованное, стихийное обучение иностранному языку в быту приводит к смешению языков и формированию ошибочных представлений о том, что человек владеет иностранным языком. В процессе такого обучения обучающийся неосознанно накладывает элементы родного языка на иностранный и за счет этого происходит межязыковое смешение. При стихийном овладении обучающимися иностранным языком в результате недостаточных знаний и неосознанного употребления слов образуются ошибочные ассоциации, которые в последствии выражаются в форме речевых ошибок. Б.Д. Эколькин писал: "Развитие в дошкольном возрасте осознания языковой стороны языка является центральным моментом его усвоения, так как оно повышает возможности ориентировки ребенка в сложных соотношениях грамматических форм, за которыми всегда лежат отношения одних звуковых форм к другим" [6, с. 223].

Познавательные ориентированные задачи могут выполнять тяжелую когнитивную нагрузку. Мало того, что учащиеся должны сосредоточиться на том, что сказать или, о чем идет речь, они также должны сосредоточиться на том, как сказать или как это было сказано. Многочисленные исследования влияния родного языка на изучение иностранного показали, что учащимся изначально необходимо обсудить задачу, поставленную перед ними на своем родном языке, прежде чем они смогут выполнить ее на втором языке. То есть, им необходимо дать возможность, чтобы полностью понять содержание задачи посредством своего первого языка, прежде чем они будут в состоянии выполнить задание на иностранном языке. Такой подход в обучении дает возможность учащимся, во-первых, обсудить задачи и выявить некоторые интересные особенности, поделить друг с другом идеями. Во-вторых, такое обсуждение включает в себя обсуждение активного словарного запаса изучаемого языка, который в дальнейшем будет использоваться в решении задачи, поставленной перед обучающимися. Следовательно, это обсуждение не только помогло учащимся получить план способствующий решению поставленной задачи, но это также помогло им провести контроль соответствующей лексики изучаемого языка в очень благоприятных условиях родного. В результате обучающиеся, с которыми была проведена подготовительная дискуссия на родном языке выполнили задание намного лучше чем обучающиеся, с которыми подготовительная дискуссия была проведена на иностранном языке, несмотря на то, что обсуждение велось на языке, на котором требовалось выполнить последующее задание. В данном случае следует отметить полезную роль родного языка в помощи учащимся получить знания, необходимые для достижения более высокого уровня производительности иностранного. Всякий раз, когда преподаватель чувствует, что поставленная перед обучающимися задача на иностранном языке оказывается за пределами возможностей учащихся, небольшое количество дискуссий на родном языке может помочь преодолеть некоторые препятствия.

Какие различия между обучением родному языку и иностранному?

Когда ребенок обучается родному языку, он с удовольствием постигает его в различных сферах жизнедеятельности, в различных контекстах через соприкосновение с окружающим его миром. Обучение иностранному языку заметно отличается, также большое значение в данных отличиях имеет возраст обучаемого.

Рассмотрим возраст обучаемых, а также способы обучения и языковую среду в каждом из них.

Таблица 1.1

	Обучение родному языку	Обучение иностранному языку (чаще всего в классе)
Возраст	От младенца до ребенка младшего возраста.	Обычно в начальной или средней школе. Также при определенных условиях обучение может начинаться и продолжаться до зрелого возраста.
Способы обучения	- через социум и погружение в языковую среду; - через потребность и желание общаться на языке социума, в данном случае у обучаемого присутствует высокий уровень мотивации, желание объясниться и быть понятым; - через взаимодействие с семьей и друзьями; - через обсуждение вещей окружающих детский коллектив; - через слух и сбор навыков языка задолго до применения его в практике (период молчания); - играя и экспериментируя с новыми языковыми формами в непроизвольной ситуации.	- иногда через социум и погружение в языковую среду, но чаще всего через изучение специальной языковой лексики; - мотивация в обучении зависит от потребности обучаемого в использовании языка, следовательно, ее уровень может быть низким, средним либо высоким в зависимости от ситуации; - через взаимодействие с преподавателем и одноклассниками; - чаще всего через обсуждение предметов жизненной необходимости за пределами класса; - зачастую языковая практика происходит после изучения языка на протяжении определенного периода времени, при необходимости общения; - чаще всего использование языка происходит в контролируемой ситуативной форме, при выполнении определенных заданий в классе.
Языковая среда	- ребенок слышит язык в процессе жизни вокруг себя; - у ребенка масса возможностей экспериментировать с языком в процессе общения; - семья и друзья разговаривают с ним на родном языке, и погружает его в языковую среду постоянно и всецело; - воспитатели* поощряют ребенка и вдохновляют его на то, чтобы язык использовался ребенком правильно (направляют, корректируют, проводят работу над ошибками в непроизвольной форме); - воспитатели пытаются сделать свою речь более доступной для восприятия ребенка; - воспитатели редко исправляют грамматические формы сказанного ребенком очевидным способом.	- обучающиеся иностранному языку не погружены в языковую среду в процессе жизни в полной мере, зачастую время погружения ограничивается 2-3 часами в неделю; - преподаватели зачастую стараются упростить свою речь для более полного понимания иностранного языка; - преподаватели варьируют и ограничивают обучающихся в количестве и качестве поощрений; - обучающиеся в группах не получают индивидуального внимания от преподавателя; - преподаватели зачастую очень часто исправляют и корректируют ошибки обучаемых.

* Воспитатели, в данном случае, это те люди, которые смотрят за ребенком, зачастую это родители, но также ими могут быть братья, сестры, другие члены семьи, няни и т.д.

Не всегда, получается, точно описать процесс обучения в аудитории, так как он происходит по средствам различных методических приемов и в вариативных ситуациях. Описанные выше методики и ситуации не всегда могут, подходит под каждый вид образования и проведения практических занятий в аудитории, примеры, приведенные выше, взяты на основании стандартных наблюдений ситуативных методов. Конечно же, обучение иностранному языку может, проходит в нестандартных ситуациях, например во время прогулки по парку, где преподаватель использует живой язык при помощи погружения обучаемых всецело в языковую среду обучаемого языка. В данном случае обучающиеся иностранному языку более типично описание приведенные в строке, относящейся к обучающимся родному языку, несмотря на то, что те, кто изучает в таких ситуациях иностранный язык так или иначе менее погружены в языковую среду и степень их мотивации все таки снижена. И не следует также упускать тот факт, что у обучающихся родному языку всегда есть высокий показатель успешности в отличии от обучающихся иностранному, даже после длительного и интенсивного обучения они все еще сомневаются в своих успехах и достижениях.

Вопросы изучения двух языков, родного и иностранного, давно стали объектом изучения педагогов, психологов, философов.

Ян Эмос Коменский, рассматривая соотношение родного и второго языков, акцентировал внимание на необходимости изучения каждого языка в отдельности, сначала родного, а затем второго [2].

К.Д. Ушинский предостерегал от раннего изучения иностранного языка, он обращал внимание на то, что обучение второму языку не должно начинаться прежде того, как будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу ребенка [4].

Если обратиться к истории российского образования, то можно увидеть, что в дореволюционной системе образования в дворянских семьях родители отдавали предпочтение обучению иностранному языку ребенка с

пеленок, отодвигая изучение родного языка на второстепенный план. Но здесь, же можно заметить, что русские педагоги стали на защиту родного языка, и стали внедрять новые доказательства того, что такое раннее увлечение чужим языком может нанести ребенку вред.

Е.И. Тихеева считает, что начинать обучение второму языку можно только тогда когда ребенок усвоит родной язык на высоком уровне. В своей книге по развитию речи дошкольников она пишет что: "Ребенок еще не усвоил родного языка, между его мышлением и навыком передавать его результаты на родном языке еще не подчиняется ему в достаточной степени, а ребенка уже заставляют изучать новый, чужой язык, а то и два одновременно. Часто мы встречаемся с искаженным явлением, когда лингвистическое воспитание ребенка начинается с иностранного языка, а родной язык оттиснут на задворки". [3, с. 164]

Но в противовес Тихеевой Е.И., исследования Калининой Л.Г. показали, что чем раньше начинается изучение второго языка, тем успешнее дети его усваивают. А.М. Богуш так же подчеркнула что: "Дети, не имея никаких представлений о законах грамматики, строят предложения и употребляют грамматические формы в соответствии с нормами и правилами родного языка" [1]. Такие действия обучающихся дали возможность ученикам говорить о наличии у них "чувства языка", которое помогает им с раннего возраста легко и быстро усваивать второй язык. Конечно же, чувство родного языка у ребенка формируется легко и быстро в отличие от чувства второго языка. Для того чтобы воспитать чувство иностранного языка обучающемуся необходимо создать "соответствующую речевую практику, в процессе которой он мог бы, под руководством преподавателя, решать речевые, познавательные задачи, сравнивать, сопоставлять, ощущать специфику, "дух" родного и иностранного языков, пишет А.М. Богуш.

Выводы. Обучение иностранному языку всегда сталкивается с проблемой влияния на этот процесс родного языка. Это влияние сильнее, если уровень языковой подготовки студента снижен, и времени на практические занятия отводится не достаточное количество. Изучение проблемы воздействия родного языка на процесс обучения иностранному представляет бесспорный интерес для теории и практики обучения. При этом необходимо учитывать соотношение двух языков родного и иностранного. Конечный результат, эффективность используемых методических приёмов зависит не только от учебных способностей, от базового уровня обучаемых, но и от качества самого процесса обучения. Самостоятельная работа может привести к хаотичному слиянию двух языков, особенно если они являются близкородственными. Также если у обучаемых отсутствует устойчивая мотивация, то процесс обучения не оказывает должного влияния на формирования коммуникативных навыков и умений. При изучении иностранного языка необходимо сопоставление систем родного и изучаемого языков в области фонетики, лексики и грамматики, что дает единица коммуникации.

Литература:

1. Богуш, А.М. Методика обучения украинского языка в дошкольных учебных заведениях [Текст] / А.М. Богуш // Учебное пособие. – К.: Высшая школа, 1993. – 327 с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. Отдельные произведения.
3. Тихеева, Е.И. Развитие речи дошкольника [Текст] / Е.И. Тихеева. - М., Просвещение, 1967.
4. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 тт. Т. 2. О необходимости сделать русские школы русскими. Родное слово / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
5. Халиева, И.И. Знание языка и языкознание [Текст] / И.И. Халиева. - М.: Наука, 1991. – 184 с.
6. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М., Учпедгиз, 1960.

Педагогика

УДК 371.311.4 - 053.5

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Габеркорн Ирина Ивановна

Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме организации групповой учебной деятельности младших школьников в процессе обучения в начальной школе. В данной работе раскрывается сущность понятий «групповая работа», «групповая учебная деятельность». Характеризуются виды организации групповой учебной деятельности. Автор обосновывает требования к эффективной организации групповой работы учащихся. Особое внимание направлено на раскрытие этапов организации групповой учебной деятельности, особенностей формирования учебных групп, комплекса методов и приёмов групповой работы, применяемые на разных этапах урока.

Ключевые слова: групповая работа, групповая учебная деятельность, сотрудничество, учебные группы, младшие школьники.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of organization of group educational activity of primary school children in the process of education in primary school. In this work the essence of concepts «group work», «group educational activity» is revealed. Types of the organization of group educational activity are characterized. The author substantiates the requirements for the effective organization of group work of students. Particular attention is directed to the disclosure of the stages of the organization of group learning activities, features of the formation of training groups, a set of methods and techniques of group work used at different stages of the lesson.

Keywords: group work, group educational activity, cooperation, educational groups, younger schoolchildren.

Введение. На современном этапе развития образования форма организации обучения приобретает все большее значение в поиске путей повышения эффективности учебно-познавательной работы учащихся. Сотрудничество со сверстниками в процессе групповой работы играет незаменимую роль в развитии, обучении и воспитании младших школьников, предполагает умение ставить общие цели, определять способы совместного выполнения заданий, учитывать позиции участников процесса обучения. Данные педагогического наблюдения показывают, что более трети детей в каждом классе не могут договариваться с партнером по взаимодействию в конфликтной или проблемной ситуации, не умеют аргументировать свою

позицию, не желают прислушиваться к мнению партнера. В результате страдает эффективность не только коммуникаций, но и делового сотрудничества, так как продуктивного взаимодействия не получается.

При последовательном применении групповых форм организации учебной деятельности учащихся класс формируется как система малых групп. Благодаря этому создаются благоприятные условия для самостоятельного овладения знаниями, свободного общения, обмена мнениями, открытости, доброжелательности. В связи с этим приобретает особую актуальность проблема организации групповой учебной деятельности младших школьников в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. Проблему организации групповой учебной деятельности рассматривали Л.В. Гикал, В.И. Дьяченко, Е.И. Пассов, П.И. Пидкасистый, Е.С. Полат, Г.А. Цукерман и др. В научных исследованиях раскрыта эффективность форм сотрудничества младших школьников, направленных на усвоение содержания школьных предметов.

По мнению И.М. Витковской, суть групповой работы, отличающая ее от других форм обучения, выражается, главным образом, в двух ее характеристиках: наличие непосредственного взаимодействия между учащимися; опосредованном руководстве деятельностью ученика со стороны учителя [1, с. 27].

Понятие «групповая деятельность» выступает видовым по отношению к родовому понятию «учебная деятельность» и одновременно характеризует самостоятельный вид деятельности. А.Г. Ярошенко трактует групповую учебную деятельность как самостоятельный вид познавательной деятельности, структурными элементами которого являются: объект, групповой субъект, активность субъекта, результат, как «совокупную учебную деятельность в группах малого состава, которые создаются и действуют в пределах одного класса длительное время». По мнению Е.Ф. Нор, групповая деятельность от начала и до конца построена на совместных действиях и общении учащихся. Это проявляется в том, что они опрашивают друг друга, совместно работают над выполнением задач и упражнений, проверяют правильность выполнения, оценивают достигнутые результаты обучения каждого члена группы [3, с. 45].

В.В. Рубцов считает, что групповая учебная деятельность по сравнению с другими организационными формами имеет ряд преимуществ: за тот же промежуток времени объем выполненной работы гораздо больше; высокая результативность в усвоении знаний и формировании умений; формируется умение сотрудничать; формируются мотивы обучения, развиваются гуманные отношения между детьми; развивается учебная деятельность (планирование, рефлексия, самоконтроль, взаимоконтроль) [4, с. 101].

Целью групповой учебной деятельности является формирование способов умственных действий, деятельностно-практической сферы личности, коммуникативных качеств. Групповая учебная деятельность младших школьников обеспечивают постепенное усложнение учебной деятельности учащихся за счет усложнения видов групповых работ, повышения самостоятельности учащихся в учебной деятельности и сложности материала, с которым работает группа, что активизирует познавательную деятельность и способствует их развитию. В условиях этой технологии каждый ученик работает в индивидуальном темпе, несет ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективной работы; у учителя отпадает необходимость сдерживания одних и стимулирования других учащихся.

В педагогической литературе по проблеме организации групповой учебной деятельности выделяются разные виды ее организации (звеньевая, бригадная, общеклассная, парная), но практически каждый автор связывает групповую учебную деятельность с дифференциацией обучения: групповая учебная деятельность организована по индивидуально-дифференцированному принципу; групповая работа на принципах дифференциации; дифференцированно-групповая учебная деятельность; дифференцированная групповая учебная деятельность. Дифференциация групповой учебной деятельности может происходить двумя способами: посредством применения разноуровневых заданий для организации самостоятельной работы в различных гомогенных группах, а также путем внутренней групповой дифференциации заданий в гетерогенных группах.

Технология групповой учебной деятельности, как считает В.С. Кукушин, включает в себя три компонента:

- 1) подготовка учебного материала (отбор учителем учебных текстов, дополнительной литературы; распределение учебного материала на смысловые блоки; разработка заданий);
- 2) ориентирование учащихся на совместную работу (формирование умения слушать партнера, находить информацию, усвоение правил групповой работы, способов отчета о результатах обучения и др.);
- 3) технология проведения учебного занятия [2, с. 281].

Групповая работа на уроках в начальных классах будет эффективной, если придерживаться таких требований:

- 1) методически обоснованно избирать тот или другой вид групповой учебной работы на конкретном уроке, что определяется целью урока, особенностями материала, который изучается;
- 2) правильно формировать группы;
- 3) тщательным образом продумывать структуру урока с использованием групповых форм учебной деятельности;
- 4) разрабатывать инструкции к работе, которые направляют групповую учебную деятельность;
- 5) регулировать меру учительской помощи группам в процессе работы;
- 6) учить младших школьников сотрудничеству во время выполнения групповых заданий.

Г.К. Селевко выделяет такие этапы групповой работы. На первом этапе необходимо учить детей слушать друг друга, сотрудничать друг с другом при выполнении учебных заданий. Полезно использовать приемы, наглядно показывающие важность кооперации школьников для достижения ими лучшего результата. После того, как проведена подобная подготовка детей к совместной деятельности, можно переходить ко второму этапу – непосредственно к организации групповой учебной деятельности на уроках. Здесь также необходима последовательность, в основе которой лежит усложнение деятельности учащихся в группах. Заключительная часть включает сообщение о результатах работы в группах, общий вывод о групповой работе и выполнении поставленной задачи, анализ познавательной задачи, рефлексия [5, с. 117]. Рекомендуемые соотношения времени на этапы: вводная часть – 1, групповая работа – 6 и заключительная часть – 2 единицы времени.

Важным этапом работы является объединение учеников в группы. Установлено, что оптимальный размер группы, как функциональной системы, не определяется ее психологическими свойствами, а предопределяется конкретным содержанием предметной деятельности и факторами, которые имеют социальную природу.

Реальные условия массовой школы свидетельствуют, что в начальной школе наиболее рационально организовывать учебные группы из четырех-пяти человек. Немногочисленные группы способствуют удобному и быстрому размещению учеников, активной деятельности каждого члена группы, деления обязанностей. Группы должны быть гетерогенными по учебным и психологическим возможностям детей. При создании групп нужно принимать во внимание психологическое единство детей, желания учеников, потенциал возможностей для их успешной совместной деятельности. Необходимо учитывать, с одной стороны, личные склонности учеников, с другой стороны, необходимо подбирать группы так, чтобы в ней не было только одних «слабых» или «сильных» учеников. В группе должен быть хотя бы один сильный ученик. Самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Консультанта, по товарищескому согласию, назначает учитель. Это, обычно, успешный в учебе ученик. Работа в учебных группах строится на принципе равноправия.

На подготовительном этапе урока учитель должен объяснить ученикам правила работы в группах или совместно составить памятку «Правила работы в группах»: не говорить всем вместе; всем слушать одного; каждый ученик, работая над своим вопросом, отвечает за свой участок работы и за общее дело; каждый ученик имеет право на свободный обмен мнениями; каждый ученик уважает мнение другого; каждый ученик проявляет терпимость к критике; каждый ученик составляет в рабочей тетради основные положения ответов учеников всех групп.

После того как подготовка детей к совместной работе завершена, можно переходить к формированию умений работать в парах. Для работы в парах можно предложить давно известные приемы, такие как взаимопроверка, взаимодиктанты, составление плана рассказа, решение примеров. Ученики в парах по очереди решают примеры, записывают результат, объясняя друг другу, какой знак нужно ставить между выражениями и почему.

Организовывая групповую учебную деятельность на занятии, нужно обеспечить активность каждого ученика. Этого можно достичь, распределив предложенные группе задания на части по количеству участников группы, когда каждый должен выполнить свою часть работы и объяснить способ ее выполнения другим, а также наладив систему учета деятельности каждого ученика в группе. С самого начала перед каждым учеником ставится цель овладения информацией так, чтобы он сумел рассказать о ней и дать ответы на все вопросы. Для этого после выполнения предложенного группе задания дети на специальных карточках отображают оценку работы всей группы, а также дают оценку работе каждого ученика в группе.

Формирование у младших школьников умений группового взаимодействия нужно начинать в процессе проведения дискуссии на уроке. Дискуссия наиболее оптимально должна обеспечить решение выдвинутых на данном этапе учебных заданий. Она отличается от обычной беседы тем, что ученики вступают в опосредствованное общение друг с другом. Если в беседе ученику достаточно выразить правильное положение, учитель оценивает его, а часто и объясняет это положение вместо ученика, то в дискуссии ученику приходится самостоятельно обосновывать свою точку зрения.

Когда учитель убедится в том, что ученики в парах могут вести дискуссию, совместно выполнять задание, учить друг друга, можно переходить к наиболее сложному виду групповой деятельности – к звеньевой. В организации звеньевой работы совместная деятельность учеников происходит на более высоком уровне, потому что осуществлять взаимодействие четырех лиц сложнее, чем парную. Формировать группы нужно с учетом тех требований, которые определены выше. Каждая группа из четырех лиц включает сильных, средних и слабых учеников. Учитель руководит работой группы через руководство, инструкции.

Обсуждение в группе происходит таким образом: один ученик зачитывает условие задачи; второй ученик анализирует задачу, остальные дополняют; третий определяет, что нужно узнать (определяет вопрос); четвертый объясняет решение. В группе определяется ученик, который будет отвечать перед классом. Ученики из каждой группы по очереди сообщают, остальные следят за ходом обсуждения решения задачи, дополняют или исправляют. Командир группы выставляет оценки.

Когда ученики овладели приемами работы в группе, научились общаться, сотрудничать, можно вводить более сложный вид групповой деятельности – кооперативно-групповую, которая предусматривает взаимодействие не только членов группы, но и взаимодействие между группами. С. В. Ратовская отмечает особенности организации обучения на основе кооперации учащихся: каждая из групп выполняет определенное задание и работает над ним до тех пор, пока все члены группы полностью не поймут новый материал и не выполнят свою часть работы; совместные усилия направлены на достижение общей цели, успех каждого разделяют его товарищи, все члены группы работают на общий результат. Так, например, кооперативно-групповую работу полезно организовывать на уроках чтения во время составления плана рассказа, диафильма, текста. Например, после работы над сказкой ученикам предлагается составить диафильм. В группах назначаются режиссер, художник, актеры, сценарист. Каждая группа составляет кадр диафильма по определенному сюжету сказки. Когда учащиеся справились с заданием, кадры диафильма объединяются. Таким образом, каждая группа, выполняя часть общего задания, формирует конечный результат.

При кооперативном обучении ситуации взаимодействия характеризуются положительной взаимозависимостью с индивидуальным отчетом. Каждый член малой группы отвечает не только за собственный учебный процесс, но и за помощь другим, то есть за создание исследовательской и продуктивной атмосферы. Довольно часто групповая работа имеет конечной целью предъявление результатов деятельности группы всему классу. Самооценка группами своей работы и оценивание всем классом работы каждой группы пользуется особой популярностью среди школьников. Работа в группах будет более эффективной, когда работа учащихся будет нестандартно оценена.

В соответствии с распределением информации и поставленными учебными задачами выделяют четыре типа организации групповой учебной деятельности: организация по комбинированному типу, типу преимущества, типу соучастия и индивидуальному типу. Комбинированный тип предполагает наличие такой информации у каждого участника, которой нет у других, но она необходима для решения общей задачи. Можно использовать задачи на подбор пары, поиска решения, выработки алгоритма действий.

Организация обучения в малых группах по типу преимущества требует наличия информации у одного или нескольких учащихся, которая необходима для всех членов группы. Предлагаются задания на сбор информации, опроса, подбора ключевых слов.

Организация работы малых групп по типу соучастия рассчитана на равных с учебными возможностями учащихся. Она предусматривает знакомство с информацией всех участников группы для решения проблемы, изучения материала. Распределение ролей среди участников групп побуждает к активной деятельности каждого. Используются задачи, направленные на классификацию или отбор материала; нахождение смысла, значения, причины, решение проблемы; организацию проектной деятельности.

При организации групповой учебной деятельности учащихся по индивидуальному типу учитель учитывает индивидуальные возможности усвоения учебного материала каждым участником. В процессе работы школьники должны выполнить свою часть задачи и представить ее для обсуждения в малой группе. Применяются задачи, предполагающие решения проблем, повторение, завершение; рассказ с комментариями.

Предложенные типы организации групповой учебной деятельности предполагают, что малые группы могут выполнять учебное задание в таких режимах: группа работает коллективно над всеми или большинством задач или проектов; отдает предпочтение выполнению задания в подгруппах; каждый член группы работает индивидуально, и только затем группа сравнивает и обсуждает результаты.

Одной из наиболее эффективных технологий по усвоению учебного материала является технология «Обучая – учусь». Урок, как правило, включает следующие этапы: 1) каждый ученик индивидуально прорабатывает свою часть информации; 2) обмен знаниями в паре (ролевая игра «учитель – ученик»). Тот, кто выполняет роль учителя, предлагает свой вариант названия текста, отвечает на поставленные вопросы, предлагает контрольные задания и т.п.; 3) проработка уже новой, полученной в паре информации и поиск нового партнера для взаимообучения.

Однако, по мнению Е.Ф. Нор, имея высокий потенциал социально-психологического воздействия, групповая учебная деятельность не всегда обеспечивает повышение эффективности обучения вследствие таких возможных негативных явлений, как эмоциональная дезорганизация учебной деятельности через внутигрупповые конфликты, преимущество одной группы над другими, активность одного члена группы и копирование без глубокого понимания со стороны других групп [3, с. 7]. Мастерство педагога в организации групповой учебной деятельности должно быть направлено на преодоление этих возможных явлений. А для этого следует выделить главное в работе учителя – помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать полученную информацию, научиться делать выводы, аргументировать их, решать возникающие проблемы и осуществлять все это в атмосфере сотрудничества, взаимопонимания, утверждения высоких нравственных качеств в поведении. Анализируя работу учеников, учитель подводит детей к выводу, что согласованная работа позволяет найти наиболее интересное решение, проявить творчество, ускорить выполнение заданий, помочь, поддержать друг друга.

Такая организация групповой учебной деятельности позволяет педагогу в рамках учебной дисциплины организовать педагогическое взаимодействие тех, кого он учит, и обеспечивает гарантированное достижение поставленных дидактических целей.

Выводы. Организация групповой учебной деятельности предполагает формирование у младших школьников умения работать в паре и малой группе, обеспечение положительного отношения учеников к совместной работе. В основе групповой учебной деятельности положены общая для всех участников группы цель и план выполнения учебных операций; совместное распределение ими объектов деятельности; обсуждение и выбор способов решения учебных задач; взаимодействие, сотрудничество, взаимозависимость участников группы, взаимопомощь. Организация взаимодействия субъектов учебного процесса основана на демократизме межличностных отношений, диалоге.

Литература:

1. Витковская И.М. Обучение младших школьников в совместной деятельности / И.М. Витковская. – Псков, 2000. – 96 с.
2. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
3. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е.Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
4. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Академия, 2008. – 163 с.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

студент Глухов Самир Темурович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Гринёв Валерий Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ БУСИ-ДО КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД

Аннотация. Специальные навыки и качества рукопашного боя всегда были характерным показателем профессионализма офицера полиции (милиции). Важность этих составляющих учебно-воспитательного процесса ВУЗов МВД России на сегодняшний день определяется всё новыми требованиями в современных сложных внешнеполитических обстоятельствах существования нашего государства. Отсюда объективным направлением данного исследования является разработка и внедрение в педагогическую практику системы МВД России интегральных методологий тренировки традиционных (прикладных) направлений единоборств.

Ключевые слова: педагогика, полиция, психология, профессиональная подготовка, религия, философия, мирмирование, Япония.

Annotation. Special skills and qualities of hand-to-hand combat have always been a characteristic indicator of the professionalism of a police officer (militia). The importance of these components of the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia today is determined by all the new requirements in today's difficult foreign policy circumstances of the existence of our state. Hence, the objective direction of this study is the development and implementation of the integral methodology of training traditional (applied) martial arts in the pedagogical practice of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: pedagogics, police, psychology, professional preparation, religion, philosophy, forming, Japan.

Введение. Религия, философия, история, культура да и всё самосознание и мировоззрение японского народа представляет большой интерес научных исследований во всём мире. Уникальность Японии, как государства, определяется рядом специфических показателей. Находясь в определённой географической изоляции, со сложными природными условиями (гористая местность, постоянные катаклизмы – землетрясения, тайфуны и пр.), не имея достаточного потенциала полезных ископаемых – этот народ, тем не менее, достиг небывалых экономических показателей. До недавнего времени – это вторая, после США, мировая экономика.

В военно-политическом аспекте, опять же не обладая, как например ближайшие соседи – Россия и Китай, такими количественными человеческими ресурсами, Японская империя в XX веке являлась, да и является в настоящий момент, одним из сильнейших государств Дальнего Востока. Вспомним хотя бы оккупацию Китая и большинства соседних стран в период Второй Мировой войны. Великобритания и США вдвоём, на протяжении нескольких лет, с трудом сдерживали японские войска в тихоокеанском регионе. И только благодаря переброски в 1945 году на восток гвардейских стрелковых, танковых и авиационных армий Советского Союза, имевших колоссальный опыт по разгрому германского вермахта, удалось принудить японского императора к решению капитулировать.

Вообще, по мнению военных историков [8], японцы вместе с русскими и немцами, входят в так называемую мировую тройку лучших солдат. То есть, как человеческий материал, представители данных наций являются наиболее подходящими для ведения военных действий. На это есть ряд субъективных, специфических причин. Но об этом ниже.

Неповторимость самосознания японской нации заключается в огромном трудолюбии и предрасположенности к всеобщему порядку, почитанию родителей, старших по возрасту и званию, а также следование древним традициям, в первую очередь в национальной религии – синтоизме, что в свою очередь достаточно оригинально сочетается с ультрасовременными компьютерными технологиями. Главной же чертой характера населения «Страны восходящего солнца» является перманентное и всепоглощающее акмеологическое мировоззрение. Всё, что не делает японец (промышленное производство, чаепитие, сельское хозяйство, каллиграфия, педагогика и пр.), он стремится довести до совершенства. Причём этот процесс часто приобретает такие формы самоотдачи и самопожертвования, что просто шокирует представителей западной цивилизации.

Как мы научно обосновывали в наших предыдущих исследованиях [2; 3; 4], и попытаемся показать в данной работе, именно религия и философия сыграли ключевую роль в формировании и становлении японской нации, как самобытного и достаточно развитого народа. Отсюда, проведённое нами исследование, позволит предложить внедрение ряда основных психолого-педагогических аспектов Буси-до (Кодекс чести самурая) в учебно-воспитательный процесс профессиональной рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД России, как инновационные составляющие данного направления обучения будущих офицеров полиции.

Изложение основного материала статьи. В основу принципов самурайского миропонимания были положены религиозные теории дзен-буддизма и конфуцианства, переплетённые с даосской концепцией «Пути» как нравственно-этической категории и с положениями синтоизма – национальной религии японцев. Из синто в Буси-до (яп. – путь воина) передались два основополагающих аспекта: верноподданничество и патриотизм.

«В целом кодекс Буси-до сводится к пяти ключевым установкам, повторяющим и поясняющим основные догмы конфуцианской морали:

1. Верность. Это понятие включает три важнейших положения: Верность государю и любовь к отечеству. Верноподданный должен гореть искреннем чувством почитания государя, и чувством патриотизма, не иметь частных интересов. Любовь к родителям и привязанность к братьям. Следует почитать своих предков, любить родственников и детей. Усердие. Следует быть усердным и прилежным, иметь чувство ответственности.

2. Вежливость. Также включает три положения: Уважение и любовь. Следует почитать и уважать вышестоящих, служить им с искренностью и быть дружным с братьями по оружию. Скромность. Не следует кичиться своими заслугами и хвастаться своими способностями. Утончённость. Следует быть любезным и элегантным, любить книги и изящные искусства, быть великодушным, уметь чутко относиться к чужим чувствам.

3. Мужество. Включает четыре положения: Храбрость. Следует быть храбрым в исполнении долга и смелым в опасности, уметь действовать в трудной обстановке. Твёрдость и хладнокровие. Следует быть отважным и невозмутимым, никогда не поддаваясь страху. Терпеливость и выносливость. Следует побеждать свои чувства, пренебрегать своими интересами, быть терпеливым в нужде и лишениях, быть стойким и выносливым, стараться достигнуть цели, преодолевая все затруднения. Находчивость. Следует быть сообразительным, проявлять смекалку, обладать предприимчивостью и инициативой в любых трудных случаях, уметь верно рассчитывать момент для действия.

4. Правдивость. Включает три положения: Прямота и искренность. Следует выполнять обещания, быть верным слову, ненавидеть хитрость и раболепство, твёрдо следовать своим убеждениям. Честь. Следует всегда дорожить своей честью и авторитетом. Справедливость. Следует всегда уметь отличать личное от общего, понимать, что соответствует принципам нравственности.

5. Простота. Включает два положения: Простота. Не подобает гнаться за роскошью, следует избегать бесполезных трат. Скромность и чистота. Не подобает гнаться за дутой славой. Следует во всём соблюдать простоту и умеренность, не быть тщеславным» [5, с. 188-189].

Итак, на формирование самурайских убеждений повлияли конфуцианские требования о преданности долгу, повиновении повелителю и совершенствовании себя как личности. Нравственностью воина основывалась на осуществлении идеи преданности, под которой определялась в первую очередь верность сюзерену, с которым воин состоял в взаимоотношениях покровительства и служения. Принцип преданности укреплялся буддийским тезисом о неминувшем и временном характере всего земного бытия и бренности жизни, что стимулировало психологические качества самопожертвования и самоотречённости самурая, а также его презрения к смерти. Верность относительно командира – главная конфуцианская парадигма – призывала абсолютного отречения самурая от личностных интересов и стремлений.

Вместе с тем Буси-до не обуславливает бездумного исполнения обязанностей и механического следования долгу. Идея долга и ответственности перед своим кланом и родом, перед будущими поколениями и памятью предков должна быть результатом тяжёлой, на грани человеческих возможностей, работы и победы над собой, кропотливого и вдумчивого осознания и осмысления различных религиозно-философских и педагогических учений, иначе говоря – вершины акмеологического и духовного роста.

Конфуцианский закон «заглаживать обиду справедливостью» видоизменился в принцип кровной мести, который укоренился в Буси-до в качестве способа духовного удовлетворения за оскорбление, осуществление понятия правды и справедливости. Чувство правильности и справедливости пробуждало понятие возвышенности и благородства, которое соотносилось с конфуцианской концепцией чувства долга и преданности, как благородного начала нравственного порядка, искренности души и действий. Возвышенность и благородство санкционировало смерть, когда это было нужно и убийство, если это требовал приказ или честь. Чувство верности и долга перевешивало привязанности, желания и эмоции. Самураи не раздумывая шли на смерть ради командира.

Мужество, как качество, содержало понятия бесстрашия и презрения к смерти. При этом ценилось разумное бесстрашие, а к примеру ненужный риск и безумная смерть навлекали на самурая бесчестие и позор. основополагающий принцип конфуцианской традиции – уважение старших воплощался в жизнь посредством Буси-до через понятие скромности, когда для обычных самураев было непостижимо без разрешения поднимать даже голову в присутствии своего командира. Но, вместе с тем, с раннего детства развивалось чувство личного достоинства, а честь и признание товарищей по оружию стоили дороже собственной жизни, и в связи с этим для их сохранения в ход без лишних мыслей, оперативно и «с прохода» пускали оружие. Обман для самурая приравнивался к слабости и трусости, поэтому обещание было гарантом честности, а необходимость клятвы считалась унижением.

Страсть к оружию, совершенствующаяся в самурайском социуме, внушала не только психологическое качество самоуважения, но и ответственности, так как меч можно было использовать лишь в случае действительной нужды, а его беспричинное применение сравнивалось с бесчестием.

Итак, религиозно-философским фундаментом самурайской этики Буси-до также стали, как уже было показано выше, помимо конфуцианства и синтоизма, принципы дзэн-буддизма. Дзэнские идеи жесткого самообладания и самоконтроля были возведены до уровня добродетели. Данные качества почитались наиболее значимыми в характере самурая. Медитация развивала твердость и спокойно-оперативный расчёт в минуты смертельной опасности, которая осознавалась не как распад, истребление, а в свойстве перегруппировки и олицетворения в ином обличье определённой первоосновы, являющейся одной лишь истинной природой человека. В связи с этим субъективное «Я» осознавалось вечным, как сама природа, а чувство страха перед смертью виделось в свойстве одной из иллюзий реальности интеллекта, от которой нужно освободиться.

В процессе военной подготовки умение владеть собой и контроля над чувствами было доведено самураями до акмеологического идеала. Этому способствовало превращение дзэн-буддизма, а также взаимосвязанных с ним учений древних даосов, в нравственную и психофизиологическую основу всего миропонимания данного воинского сословия. Часто были случаи обращения боевых командиров за консультациями к монахам и мудрецам. Не струсить перед неожиданной и оперативной опасностью и сберечь при этом ясность интеллекта и сознания, отдавать себе отчет в личностных поступках и тактико-тактических операциях, а также навыки быстро и логически мыслить – вот добродетели самураев, сформировавшиеся посредством дзэнской, даосской, синтоистской и конфуцианской практики.

Способность легко прощаться с жизнью в синтезе с полным спокойствием и психофизиологической ясностью разума была определена дзэнским учением об прозрачности и даосским о спонтанности бытия, но вместе с тем кратковременность жизнедеятельности вызывала ее своеобразное эстетическое восприятие – чем она короче, тем великолепнее. Смерть физической субстанции не значила остановки бытия личности, так как его возрождение в последующих жизнях не подлежало сомнениям. Был разработан оригинальный этикет смерти, на котором основывался ритуал добровольного ухода из жизни способом выпаривания своего живота – «харакири».

Сыновья самураев в детстве получали в дар сделанный из дерева маленький меч, что в свою очередь воспитывало чувство любви и преклонения перед оружием и осознание принадлежности к самурайскому сословию. С раннего детства развивалось умение контроля над своими действиями и воздержания от выражения эмоций стонами или репликами. Формировалось хладнокровие, а также спокойный и оперативный расчёт, помогавший не сдаваться даже при самых трудных испытаниях.

Молодые самураи обязаны были в совершенстве орудовать мечами, копьями и алебардами, стрелять из лука, владеть навыками джиу-джитсу (рукопашного боя) и ездить верхом. Все психофизиологические качества самурая были направлены на изучения и совершенствование в военном искусстве, чтобы сражаться с врагами и побеждать. Изначально необходимо было добиться психологической стрессоустойчивости, а лишь в дальнейшем приступать к воспитанию физической развитой личности.

В определённых случаях для постижения сатори в ходе активной медитации использовали следующий педагогический приём: неожиданное физическое ударное воздействие – удар палкой или деревянным тренировочным мечом (бокэном). Итогом сильнейшего психофизиологического стресса, каковым являлось просветление, у самурая вырабатывался иной, инновационный взгляд на личностное бытие, который не подходил не под какие логические критерии, но у человека появлялись способности на высшем уровне контролировать свои волевые качества – как наиболее ценные представителя военно-дворянского сословия.

Из всех составляющих самурайских педагогических систем единоборств больше всех ценилось кэн-до (яп. – «путь меча»), так как меч рассматривался с религиозно-философских и педагогических позиций в

качестве способа и средства совершенствование личности, и был основным объектом даосской и буддийской психофизиологической концентрации, которая на выходе обуславливала спонтанную взаимосвязь человека с природой и вселенной. Посредством основательной и самоуглубленной медитации (в современной теории и методики спортивной тренировки – идеомоторный метод) функциональные и психологические качества самурая достигали высвобождения от времени и пространственного измерения – фехтовальщик целиком отрешался от окружающего мира и его интеллект был полностью направлен на поединок. О победе размышлять запрещалось, так как вызванное этим волнение приводило к потере контроля над собой, сбивало дыхание и расслабляло мускулатуру. Кэн-до, как педагогическая система, содержит большое количество дыхательных упражнений и ритуалов, взятых из дидактики древних даосов и дзэн-буддистов.

Во всех направлениях дзэнских и даосских искусств физическая субстанция представляет собой инструмент, благодаря которому действует сознание. В Буси-до сформулирована теория: «интеллект – интуиция – действительность», то есть фокус внимания и ощущения на сопернике, взаимосвязь личностного самосознания с личностью врага и подсознательная реакция на все его двигательные акции. Так называемый биомеханические и психофизиологические принципы акции-реакции, пульсации и реакции опоры [6].

Посредством продолжительной практики медитации, как статически-созерцательного, так и активно-динамического характера стало так же развитие специфического психофизиологического состояния осознания «у син» (яп. – не ум), причем в обоих случаях грамотные методологии дыхания играют основную роль, а формирование психологических качеств «дух как луна» и «дух как вода» представляет собой необходимое педагогическое условие для постижения данной цели, что особенно важно в боестолкновении, как в одной из форм динамической медитации.

Во многом в развитии необходимого состояния разума оказывала и дидактически грамотная последовательность формирования технико-тактических навыков боестолкновения, что давало возможность в большой степени «разгрузить» сознание, высвободив его от проблемных моментов, где и как двигаться, защищаться и бить, в той или иной тактической ситуации, понимая при этом, что каждый прием производится на подсознании двигательного рефлекса, когда руки и ноги сами, вне зависимости от интеллекта производят нужные и рациональные двигательные действия.

Специальная психологическая подготовка (бесстрашие, терпение, стрессоустойчивость и пр.) в Буси-до обуславливается не привязанностью к итогу деятельности, а к освобождению разума от противопоставления жизни и смерти. Но это уже кардинальная проблема Пути.

Для формирования навыков наблюдательности у самураев использовалась методика «сэйка тандэн». В современной научной биомеханике [6] под данным определением понимается относительный центр тяжести. Данная методология представляет собой развитие умения фокусировать внимания на нижней части своего живота. Для того чтобы двигательные действия были подсознательно верными, нужно развивать эту концентрацию каждый день и даже в состоянии сна. В следствии технико-тактической подготовки единоборств совершенствуется взаимосвязь между разумом и движением, которая в реальном боестолкновении будет срабатывать на уровне антиципации [1]. Обучение и развитие любого технического и тактического двигательного действия сопровождается формированием ассоциативных картин в представлении образа действия. Из взаимоотношения между интеллектом и движением, срабатывающем на уровне подсознания, вырабатывается большое количество приемов, которые соединяются в системы двигательных действий.

Глобальной религиозно-философской ролью в педагогической системе тренинга самураев также выступал ритуал, как составляющая часть, вырабатывающая специальное психофизиологическое состояние, качественно различающееся от стандартного сознания. И конечно, своеобразную роль играл комплекс законов поведения в до-дзё (яп. – место постижения пути).

Выводы. Учитывая важность решения вопросов подготовки будущих офицеров полиции к эффективной деятельности в экстремальных, часто связанных с риском для жизни, условиях профессиональной деятельности, специфика развития навыков и качеств рукопашной подготовки с целью формирования уровня сверх навыка (антиципации) [1] готовности к деятельности в условиях пограничного состояния («на износ» и на «границы срыва») функциональных и психологических возможностей [7], требует специальных научных исследований.

Нельзя забывать и то, что современные внешнеполитические требования вынуждают сотрудников полиции России принимать участие и в общевоинских операциях в составах «ограниченных военных контингентах по принуждению к миру». Отсюда возникает необходимость ужесточения целей и задач, а соответственно и методологий рукопашной подготовки. Ведь одно дело проводить силовое задержание пьяного хулигана, и совсем иное, к примеру «физически успокаивать» «зарвавшихся» карателей на «временно отошедших территориях».

Спецификой религиозно-философских основ Буси-до было то, что на него повлиял культ синто, учения конфуцианцев, а также дзэнские и даосские педагогические системы. При этом принципы воспитания самураев, разработанные на основах конфуцианского мировоззрения, отображали взаимосвязь с боевой и рабочей практикой и инициировали их моральное, интеллектуальное и физическое совершенствование, а также содействовали внедрению в японский социум принципов военных добродетели, сыновней уважительности, безусловной верности. Данный комплекс принципов в синтезе с даосскими и буддийскими нравственно-этическими и психофизиологическими концепциями (отрешённость сознания и спонтанность бытия), являлся базой всего учебно-воспитательного процесса, который регламентировал Буси-до.

Таким образом, посредством и на основании Буси-до воспитывались сильные, выносливые и бесстрашные воины, отличающиеся высоким уровнем стрессоустойчивости и терпения, способные до последнего вздоха сражаться на полях междоусобных феодальных войн.

Литература:

1. Арзютов, Г.Н. Теория и методика поэтапной подготовки спортсменов (на материале дзю-до): автореф. дисс. док. пед. наук / Г.Н. Арзютов. – Киев, 2000. – 38 с.
2. Глухов, С.Т. Религиозно-философские основы учебно-воспитательного процесса боевых искусств Дальнего Востока / С.Т. Глухов, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2018. – Вып. 58. – Ч.1. – С. 67-70.

3. Глухов, С.Т. Конфуцианство и даосизм – религиозно философские основы учебно-воспитательного процесса единоборств Дальнего Востока / С.Т. Глухов, С.В. Усков // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 05.04.2018 г. – Ростов на Дону: РЮИ МВД России, 2018. – С. 180-185.

4. Глухов, С.Т. Философия дзен-буддизма – как нравственно-психологическая основа педагогического процесса дальневосточных единоборств / С.Т. Глухов, С.В. Усков // Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей: сборник статей. – Орёл: ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 2018. – С. 165-170.

5. Долин, А.А. Кэмпо – традиция воинских искусств : научно-популярное издание / А.А. Долин, Г.В. Попов. – Москва : Наука, 1990. – 429 с.

6. Лукавенко, А.В. Биомеханика – как основная составляющая учебно-воспитательного процесса каратэ-до / А.В. Лукавенко, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования : научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2017. – Вып. 56. – Ч.2. – С. 264-272.

7. Плиско, В.И. Использование мер физического воздействия с тактическим осмыслением ситуации в соответствии со степенью угрозы: монография / В.И. Плиско, Н.В. Носко. – Чернигов: ЧНПУ им. Т.Г. Шевченко, 2010. – 284 с.

8. Широкопад, А.Б. Япония. Незавершённое соперничество. Серия: «Друзья и враги России»: монография / А.Б. Широкопад. – Москва: Вече, 2008. – 448 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор,

заместитель директора Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры

социально-культурной деятельности и педагогики Калимуллина Ольга Анатольевна

Казанский государственный институт культуры (г. Казань)

ПОРТРЕТ ДОШКОЛЬНИКА: РЕТРОСПЕКТИВА, ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. В эпоху цифровизации существенно изменился портрет современного дошкольника, детская картина мира. На протяжении столетия дети от неуверенных в себе превратились в «маленьких» взрослых с высоким уровнем самостоятельности. Важной составляющей субкультуры детства является детская картина мира, выражающаяся через продуктивную деятельность, игру и речь, демонстрирующая стремление понять законы бытия.

Ключевые слова: дошкольник, портрет дошкольника, детская картина мира.

Annotation. In the era of digitalization significantly changed the portrait of the modern preschooler, children's picture of the world. Over the century, children from insecure turned into "small" adults with a high level of independence. An important component of the subculture of childhood is the children's picture of the world, expressed through productive activities, play and speech, demonstrating the desire to understand the laws of life.

Keywords: preschooler, portrait of a preschooler, children's picture of the world.

Введение. В соответствии с постоянными изменениями, происходящими в постиндустриальном обществе в эпоху цифровизации, существенно меняется портрет современного дошкольника и его представления о мире. Ретроспектива портрета дошкольника обусловлена социально-экономическим развитием страны и политикой государства, в том числе и образовательной. Так, 20-е годы XX столетия ознаменовались тяжелым гражданско-экономическим состоянием, напряженной классовой борьбой, гражданской войной и иностранной интервенцией. В этих условиях были открыты детские дома для беспризорных, детские сады, площадки. Государство испытывало острый дефицит в педагогических кадрах. На протяжении одного десятилетия трижды существенно изменялись программные документы в сфере образования. Основные усилия были направлены на оптимизацию содержания и форм организации деятельности детей в детских садах.

Изложение основного материала статьи. В начале и середине XX столетия дошкольники были трудолюбивы, любознательны, уважительно относились к старшим, почитали родителей. Дети военных и послевоенных лет были беспризорными, легкоранимыми. Были лишены любви, ласки и заботы, личного внимания и эмоционального стимулирования, которое так необходимо для психического и физического развития ребёнка. Они испытывали материальные трудности, лишения, круг их общения был сужен, что негативно сказывалось на их психике. Им было сложнее налаживать контакты со сверстниками и с миром взрослых, темп их развития замедлен, имелись существенные отклонения от нормы, на всех ступенях детства – от младенчества до подросткового возраста и дальше у них встречались невротические симптомы.

Совершенно другими были дошкольники конца прошлого столетия. Символическими атрибутами детства выступили «детская непосредственность», игры и игрушки, наивность, буквализм мышления, незнание правил.

Акселерация, о которой так часто говорили в середине и конце прошлого века сменилась ретардацией, снижением среднего веса и роста детей по сравнению с их сверстниками из предыдущих поколений.

А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева справедливо отмечают, что ценностные ориентации старших дошкольников XXI века связаны с миром взрослых. В этом возрасте дети стремятся к самостоятельности, инициативности, свободе [4].

Как же изменился портрет современного дошкольника? Ему характерно:

– более быстрое взросление, что проявляется в изменившихся, «повзрослевших» высказываниях, речи, использовании «взрослых» фраз;

- компьютерная грамотность, дошкольник достаточно хорошо ориентируется в современных гаджетах (планшеты, ноутбуки, компьютеры, мобильные телефоны);
- высокий уровень самостоятельности;
- активность, которая выражается в посещении ребенком множества кружков, секций, изначально определенных родителями (спортивных, музыкальных, художественных, кружков робототехники, ментальной математики, английского, подготовки к школе) и порождает ответственность;
- «финансовая грамотность», включенность в планирование семейного бюджета, оценивание возможности покупки игрушек, сладостей, одежды;
- непосредственность и естественность поведения, реакций, высказываний;
- искренность и детская жизнерадостность.

Ребенок не всегда может сообщить информацию о себе, часто об этом свидетельствуют его поступки, результаты деятельности, взаимодействие с окружающими.

Рассмотрим психологический портрет современного дошкольника.

В раннем дошкольном возрасте закладываются основы всего дальнейшего развития человека. Особенности и уровень развития ребенка определяют условия его жизни, воспитания, обучения, прежде всего, в семье, поскольку первыми воспитателями маленького ребенка являются его родители. С появлением в семье ребенка возникает ряд трудностей, которые сохраняются продолжительное время. Наиболее распространенные среди них: нервозность родителей, связанная с выполнением профессиональных обязанностей и семейными делами; нежелание менять свой образ жизни после рождения ребенка; непонимание масштабности раннего детства, что влечет за собой преимущественный присмотр за ребенком, а не его развитие и воспитание; чрезмерная обеспокоенность домашней работой; элементарная педагогическая безграмотность родителей; наказания и запугивание детей; нежелание и неумение взаимодействовать с ребенком, исходя из его интересов; настроенность родителей в воспитании ребенка на исполнение собственных желаний, потребностей, нереализованных в детстве; предпочтение раннему обучению – чтению, математике, иностранному языку; конфликтные отношения в семье; развод и повторные браки. Все это, наряду с пренебрежительным отношением к учету закономерностей психического развития приводит к нарушениям в становлении психики маленького ребенка.

На четвертом году жизни закладываются те основы, которые в дальнейшем будут определять уровень зрелости дошкольника. В младшем дошкольном возрасте стремительно развивается речь ребенка, что проявляется в увеличении объема словарного запаса, наличии интереса к слову, стремлении свободно строить простые предложения. Младшему дошкольнику легче что-то сделать, чем рассказать об этом. Среди базовых достижений коммуникативно-речевого развития личности – речевое взаимодействие, сотрудничество, межличностная координация действий в разнообразных жизненных ситуациях. Появляется новая форма общения со взрослыми – познавательная, которая развивается в общей деятельности со взрослыми: игре, экспериментировании с предметами, конструировании.

Основой развития чувств и восприятия выступают связи ребенка с предметным миром. Мышление младшего дошкольника носит наглядно-действенный характер. В этом возрасте развиваются такие операции мышления, как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация. Память ребенка характеризуется произвольностью и эмоциональной окрашенностью. Ребенок запоминает только то, что представляет для него непосредственный интерес. На четвертом году жизни у детей развивается репродуктивное воображение. Ведущий вид деятельности в этом возрасте – сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок осваивает основные игровые умения, создает воображаемую ситуацию и действует в ее рамках, использует предметы-заместители, овладевает ролевыми действиями. Общие игры преобладают над индивидуальными и «играми рядом». Самооценка четырехлетнего малыша является субъективной и завышенной.

Для пятого года жизни характерно совершенствование согласованной деятельности разных органов чувств. Возбуждение преобладает над процессами торможения. Для развития психических процессов в этот период характерно возрастание произвольности, целенаправленности восприятия, памяти, воображения. Продолжает совершенствоваться наглядно-образное мышление. К пяти годам дети должны научиться различать все звуки родного языка. Возрастают возможности зрительного анализатора. Дети учатся различать все основные цвета, ощущать промежуточные.

Начинается развитие произвольного воссоздания и произвольного запоминания. Происходят существенные изменения в сфере общения с окружающими, проявляется заинтересованность в общении с новыми взрослыми. Дети пяти лет осознают свое место в группе сверстников, четко проявляется избирательное отношение к партнеру по общению. Возрастает самостоятельность, что проявляется и в характере речевого общения детей в игре, чему способствует обогащение детского опыта. Появляются новые сюжеты игр; одна игра может продолжаться в течении нескольких дней с разными вариациями сюжета.

Особого отношения требует эмоциональная сфера. Четко выделяются индивидуальные отличия. Речевое общение становится основой установления дружеских отношений в группе сверстников. Существенную роль в психическом развитии играет сотрудничество ребенка со взрослыми в специфических видах деятельности. В разных видах деятельности ребенок начинает выделять цель и подчинять свои действия, управлять поведением, доводить начатое дело до конца, преодолевать трудности. В сотрудничестве со взрослым у ребенка вырабатывается умение оценивать действия и поступки. Наиболее активной для пятого года жизни является речевая деятельность. Существенно обогащается словарь дошкольников. В этом возрасте дошкольник чувствителен к пояснительной речи.

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать свое место среди других. На основе формирования обобщенной концепции другого человека ребенок «видит» контуры собственной «Я-концепции». Расширяются границы взаимодействия ребенка с окружающими. Ребенок начинает понимать и осознавать, что кроме любящих родителей есть еще «другие»: взрослые, сверстники, с которыми необходимо коммуницировать, взаимодействовать, выстраивать взаимоотношения, осваивая подходящие для этого модели поведения. Старшие дошкольники самолюбивы, чувствительны. Осознают свою половую идентификацию, усваивают социальные и культурные нормы, характеризующие половую принадлежность.

У детей шести лет активно формируются нравственно-этические категории, благодаря которым ребенок различает понятия «хорошо – плохо», «правда – ложь», бурно реагирует на несправедливость, предвзятое отношение, насмешку. В то же время к этому возрасту дети уже могут лгать, бывают агрессивны.

Ребенок стремится к активному познанию окружающего мира, устройства предметов. Основным средством познания остается игра: сюжетно-ролевая, интеллектуальная, кроссворды, головоломки, конструирование, робототехника. Увеличивается время игровой деятельности до часу и более, характерна групповая игра со сверстниками, в которой дети учатся терпению, кооперативности, сотрудничеству с другими. В игре моделируются социальные отношения взрослых. Взрослый занимает позицию «рядом», но не вместе.

К концу старшего дошкольного возраста формируется психологическая и личностная готовность к обучению в школе, включающая: физиологическую, социально-психологическую, психологическую готовность. Степень готовности ребенка к школе определяется не только уровнем его интеллектуального развития, но и уровнем развития чувства собственного достоинства, собственной ценности, верой в свои возможности, отсутствием страха.

Для нас детская субкультура важна в связи с воспроизведением детской картины мира через речь и общение. Детская картина мира – это система знаний о мире, совокупность предметного содержания, присущего человеку (К. Ясперс) [8]. Она может быть чувственно-пространственной, духовно-культурной, метафизической, философской, этической, физической. В контексте когнитивной антропологии картина мира – это видение мироздания, характерное для того или иного народа, его внутреннее представление о себе (Р. Редфилд). Модель отношений с окружающей действительностью и другими людьми строится ребенком в соответствии с ожиданиями, определяющими характер тех или иных событий и явлений жизни, поведения людей.

Картина мира как составляющая целостной интегративной структуры образа мира включает совокупность представлений – смысловых отношений в системе пространств:

- физического пространства отношений к окружающему;
- социального пространства отношений к другим людям (взрослым и сверстникам);
- нравственного пространства норм и ценностей;
- личностного пространства (отношение к себе, к своему будущему).

Итак, картина мира открывается как система «пространств», содержащая основные стороны взаимодействия субъекта с миром.

Детская картина мира представляет собой физическое пространство, в котором располагается социальное пространство людей, с которыми ребенок себя идентифицирует. С помощью системы значений в сознании ребенка возникает модель мира, включая мир вещей и предметов, людей, самого себя.

Визуализация детской картины мира – овладение ребенком первичными символами, знаками, универсальными формами бытия, непосредственно присутствующими в детском творчестве (Аллан, Арнхейм, В.С. Мухина) [1; 6].

Особую роль в отражении детской картины мира и мировосприятия играет речь. Выражение «языковая картина мира» в известной степени является условным: образ мира, который воспроизводится по данным одной лишь языковой семантики, является схематичным, поскольку его фактура сплетается преимущественно от отличительных признаков, лежащих в основе категоризации и номинации предметов, представлений и их свойств и для адекватности языковой образ мира корректируется эмпирическими знаниями о действительности, общими для пользователей языка.

Языковая концептуализация как совокупность приемов семантического представления плана содержания лексических единиц очевидно различна в разных культурах (А. Вежицкая) [2]. Язык превращает знание, полученное отдельными людьми, в коллективное достояние, коллективный опыт; «является универсальным средством дискретизации знаний, помогая человеку выделять в собственном практическом опыте ... новые свойства и связи предметов и называть последние своим именем. В значениях слов выражаются знания о человеческой деятельности, о различных действиях, состоянии человека и видах отношений и связей между людьми. Сегодня уже стало очевидным, что именно язык призван знакомить человека «с окружающим миром, навязывая ему то видение, ту картину, которую нарисовали без него. Лексико-грамматические особенности того или иного языка ценны не только сами по себе, но и отражают мировоззрение народа (В. Гумбольдт) [3, с. 370-381], реконструируют фрагменты картины мира. Картина мира влияет на формирование языка, его развитие и принципы действия. В работе «Характер речи и характер народа» В. Гумбольдт обращает внимание на два различия между языками. Одно связано со степенью осознания выступающими недостаточности языка для выражения как повседневного чувства, так и самой глубокой мысли и со стремлением носителей языка преодолеть эту недостаточность. Второе – с многообразием точек зрения на способы обозначения, поскольку многообразие предметов в сочетании со многими механизмами делают число этих точек зрения неопределенными» [3, с. 378]. Таким образом, с одной стороны, выступающий стремится к ясности, выражению своего мнения, к преодолению «недостаточности» языка. С другой стороны, носитель языка стремится углубить силу мысли, свое понимание предмета, усложняя средства выражения и делая свое высказывание неоднозначным в толковании. Выявление смыслов формирует богатые синонимические ряды, демонстрирующие явный ментальный интерес носителей языка к определенному фрагменту картины мира.

Исследования речи детей вызывают значительный интерес, так как расширяют наши представления не только об овладении языком, но также о самом языке, о его функционировании в речевой деятельности, не только о становлении познавательных и других психологических процессов, но и об их построении, расширяют наши знания о человеке вообще (Е.С. Кубрякова) [5].

Иногда у детей возникают трудности с тем, чтобы сформулировать и выразить свое видение проблемы или отношение к ней. Под высказыванием в работе понимается функционально-семантическая коммуникативная единица, которая реализуется за счет взаимодействия не только фонетических, синтаксических и логико-семантических, но и психологических, прагматических и коммуникативно-семантических механизмов как составляющих коммуникативного процесса. Смысл рассматривается как динамическое явление, что, изменяясь в зависимости от ситуации общения, обуславливает коммуникативные реакции слушателя, делая одинаковое понимание разными людьми единиц языка и их сочетаний в высказывании или тексте, а также помогает чувствовать неадекватность в представлениях, ассоциациях и оценках, связанных с этими изменениями.

Как дети стремятся понять мир через символы? На этот вопрос пытаются ответить В. Харченко, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский [7]. Именно язык фиксирует в своем словарном фонде опыт деятельности

людей; помогает упорядочить, сохранить накопленный предыдущими поколениями опыт и информацию; создает социальный хронотоп культуры, в чем проявляется его социотворческая функция. Язык – не только инструмент мысли и коммуникации, но и ключ вхождения в информационное пространство. Любой язык, аккумулируя опыт мира, есть и способом его познания.

Каждое новое поколение, каждый представитель конкретного этноса, осваивая язык, приобщается через него к коллективному опыту, коллективному знанию, социальным ценностям. Язык является вместилищем информации, хранилищем культуры, «архивом истории» и «опытом культуры мира». Народы исчезали, а слова, создаваемые ими, вошли в сокровищницу, стали бессмертными.

Выводы. Итак, детская картина мира – важная составляющая субкультуры, она в значительной степени обусловлена влиянием детской субкультуры. Ребенок проявляет свое видение мира через продуктивную деятельность, игру и речь. Детская картина мира демонстрирует стремление ребенка не только понять законы бытия, но и определиться со значением слов и словосочетаний, которые он слышит в окружающем мире. Обогащение жизненного опыта обогащает картину мира и положительно влияет на лексическое развитие. В свою очередь, лексическое развитие, обеспечивает полноту понимания значения слов и глубину понимания и выражения картины мира.

Литература:

1. Арнхейм Рудольф. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
5. Кубрякова Е.С., Шахнарович А.М., Сахарный Л.В. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. Монография. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
8. Ясперс Карл. Введение в философию. Пер. с нем. / Под ред. А.А. Михайлова. – Мн.: Пропилеи, 2000. – 192 с.

Педагогика

УДК: 373:371.7

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

преподаватель Орлова Юлия Александровна

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

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы истории формирования здоровьесберегающих технологий в отечественной педагогической научной теории и практике, а также актуальность продолжения развития и внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс современной школы как эффективный метод коррекции здоровья современных школьников и их социально-психологической адаптации в окружающем мире.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, образовательный процесс, здоровый образ жизни.

Annotation. The article discusses the history of the formation of health-saving technologies in the domestic pedagogical scientific theory and practice, as well as the relevance of continuing the development and implementation of health-saving technologies in the educational process of modern schools as an effective method of correcting the health of schoolchildren and their social and psychological adaptation in the outside world.

Keywords: health, health-saving technologies, educational process, healthy lifestyle.

Введение. Проблема здоровья детей является одной из самых актуальных для всех времен и народов, поскольку от ее решения зависят как успешное развитие будущего общества, так и сохранность всей цивилизации. Проблемы охраны здоровья и здоровьесбережения волновали людей с давних времён. Известно, что о взаимосвязи здоровья и положительного образа жизни человека высказывали мысли ещё древние врачи-философы Алкменон, Гиппократ, Эмпедокл. Древнегреческая педагогика ориентировалась на воспитание человека физически развитого и выносливого, на формирование таких качеств, как настойчивость, упорство, дисциплинированность, способность к преодолению трудностей.

Ухудшение здоровья современных школьников, вызванное существенным изменением социальных условий жизни и экологического окружения, значительным возрастанием объёма и информационной сложности учебного материала, вызвало к жизни появление нового педагогического направления, названного «здоровьесберегающими технологиями». Создаются экспериментальные образовательные организации, реализующие комплексные программы здоровья, происходит активный поиск новых здоровьесберегающих методов и приёмов обучения, развёртывается волонтерское движение сторонников здорового образа жизни, что свидетельствует об эмпирическом накоплении обширного материала в области здоровьесбережения, требующего глубокого теоретического осмысления, в том числе, с точки зрения исторического формирования и развития здоровьесберегающих идей в педагогической науке.

Цель и задачи статьи – провести историографический анализ формирования и развития здоровьесберегающих технологий в отечественной педагогике, охарактеризовать приоритетное направление современной школьной образовательной политики, ориентированной на воспитание гармоничной,

благополучной и нравственно здоровой личности, в том числе, путём внедрения здоровьесберегающих технологий.

Изложение основного материала статьи. В отечественной педагогике XVIII века идея гармоничного развития человека путём сохранения здоровья была впервые сформулирована в трудах М. Ломоносова, трактовавшего проблему человека с медико-педагогической позиции и активно распространявшего научные и медицинские знания среди молодёжи.

Большую роль для формирования здоровьесберегающих тенденций в системе образования имела и деятельность русских учёных-физиологов середины XIX века (Г. Захарьина, С. Боткина, И. Сеченова, Н. Пирогова, И. Мечникова и др.), чьи научные труды вывели проблемы охраны здоровья детей и популяризации здорового образа жизни в разряд важнейших задач детского воспитания. Так, главной целью обучения Н. Пирогов считал формирование активной, духовной и сознательной человеческой личности, а И. Мечников, опираясь на антропологический подход к индивидуальности каждого ребёнка, требовал от педагогов умения создавать для воспитанников доброжелательную обстановку, соответствующую их возрасту.

Основоположниками научной педагогики, базирующейся на понимании культуры здоровья как совокупности умственного, психического, физического и нравственного совершенствования человека, является великий русский педагог К.Д. Ушинский, важнейшими условиями образования считавший заботу о психическом и физическом здоровье воспитанников, требовавший профессионального образования учителей на специальных педагогических факультетах учебных заведений.

Во второй половине XIX века вопрос сохранения здоровья был осознан как проблема национальной значимости для России, что заострило внимание педагогики к физическому воспитанию детей и привело к возникновению школьной гигиены как отдельной науки. В трудах Ф. Эрисмана и А. Доброславина, посвященных влиянию учебной работы на снижение работоспособности и общего состояния здоровья детей, были разработаны меры по борьбе с утомлением, определены нормы сна, питания и режимного распределения учебных занятий. Так к началу XX века в отечественном образовании сформировалась установка на гармоничность физического, умственного и нравственного развития человека, немаловажную роль в становлении которой сыграли П. Лесгафт, Л. Выготский и В. Бехтерев, а забота о здоровье детей, по мнению В. Сухомлинского, стала важнейшим трудом педагога-воспитателя [7].

Идеи отечественных учёных и педагогов послужили фундаментальной базой для дальнейшего развития проблем здоровьесбережения в отечественной педагогике XX века. Особенное внимание к сохранению и сбережению здоровья детей было продиктовано временем восстановления и проблемой прироста населения после Великой Отечественной войны, поэтому основные тенденции сохранения здоровья больше контролировались деятельностью медицинских работников. Роль педагогов сводилась, в большей степени, к соблюдению санитарных норм и правил. Тем не менее, проблемы здоровьесбережения продолжали активно развиваться в научном мире: был проведен многоплановый анализ здорового образа жизни в трудах отечественных философов (А. Бутенко, В. Капустин, В. Столяров), социологов (И. Быховский, А. Лисовский, Л. Рубин), медиков (Н. Амосов, И. Брехман, В. Петленко), психологов (М. Виленский, В. Сластенин) и других учёных.

К концу XX века, в связи с ухудшением экологических условий жизни, широким разрастанием гуманитарного кризиса, интенсификацией педагогического давления на подрастающее поколение, активно начала разрабатываться новая стратегия здоровья, произошло постепенное смещение акцента с лечебной медицины на педагогические методы сохранения здоровья детей (исследования Е. Барышникова, В. Кукушкина, Н. Сократова). Новая педагогическая концепция здоровьесбережения была сформирована в многочисленных исследованиях Н. Абаскаловой, В. Базарного, Э. Вайнер, Г. Зайцева, В. Казанчеева, В. Колбанова, Л. Татарниковой и других авторов.

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» впервые в современной педагогике применил Н. Смирнов, подразумевавший такие технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу учащихся, то есть «не наносят прямого или косвенного вреда здоровью учащихся и педагогов, обеспечивают им безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном учреждении» [4, с. 265]. Вслед за Н. Смирновым, теорию здоровьесберегающих технологий продолжили активно развивать В. Сонькин, М. Безруких, В. Базарный, И. Кузнецова, трактующие их как технологии, создающие «безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном учреждении, решающие задачи рациональной организации образовательного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями), соответствия учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка» [4, с. 90]; или как систему мер, включающих «взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения» [6].

Первоначально большинство исследований в области здоровьесбережения не имело системного подхода и было направлено только на решение частных задач, однако постепенно устойчивая мотивация на формирование здоровья подрастающего поколения стала приоритетным направлением гуманизации российского образования, что нашло своё правовое отражение в новой государственной политике, ориентированной на здоровьесбережение подрастающего поколения. Сущностью педагогических принципов здоровьесберегающего обучения стала ориентация на гармоничное развитие школьников, формирование умений активно адаптироваться к окружающей обстановке, воспитание ответственного отношения к самому себе, к своему здоровью и к окружающему миру (А. Дорошенко, А. Сивцова, О. Хухлаева и другие). Образовательный и оздоровительный процессы в педагогике стали рассматриваться в неразрывной связи друг с другом, целью воспитания была обозначена реализация интеллектуального потенциала, формирование духовности, нравственности и здоровья.

В современном педагогическом сообществе неуклонно растёт осознание факта, обобщённого А. Аксёновым, что «без решения проблемы сохранения и укрепления здоровья воспитанников вряд ли произойдёт гуманистическое обновление российской школы» [1, с. 360]. Поэтому здоровьесберегающие технологии уже стали отличительной особенностью отечественной образовательной системы, а «здоровотворческая» деятельность педагогов XXI века определена Д. Новиковым судьбоносной миссией «по формированию главного гаранта движения России в “общество знания”» [5, с. 199].

Эффективная реализация данной здоровьесберегающей модели создает определённые организационно-педагогические условия, среди которых Л. Баянова, прежде всего, отмечает необходимость постоянной и целенаправленной работы в данном направлении [2]. Понимание педагогическими работниками важности здоровья определено И. Кузнецовой как системообразующая ценность и существеннейший критерий эффективности образования [4]. Реальной силой, способной воплотить данную модель в жизнь образовательного процесса, исследователи видят позитивное желание самих педагогических работников утверждать здоровый образ жизни в образовании, умело и творчески использовать средства, формы и методы здоровьесберегающего обучения, «любить ребёнка и в целом гармонизировать образовательный процесс» [4, с. 12].

Большую роль в данном направлении работы, как считает И. Чупаха, может принести правильно спроектированная модель научно-методического сопровождения образовательного процесса, отражающая перспективность и рациональность здоровьесберегающей педагогической работы благодаря информационному обеспечению, обобщению и распространению ценного опыта [8]. Обязательным условием исследователи называют не только подготовку новых педагогических кадров в области применения здоровьесбережения (Б. Ананьев, И. Бердников, В. Давыдов, Н. Тригуб, Е. Сунгурова), но и систематическое повышение квалификации уже работающих учителей с целью формирования педагогической компетентности в области здоровьесберегающей педагогики, учёт в работе образовательного учреждения специфики местных условий (И. Бердников, Т. Богачева, В. Колбанов, Е. Маргиева, Е. Руднева, Е. Сунгурова и другие).

Существенным моментом здоровьесберегающего обучения является использование комплекса теоретических и практических образовательных ресурсов, направленных на создание благоприятной образовательной среды и ориентированных на комфортное и конструктивное взаимодействие (сотрудничество) всех участников образовательного процесса. Среди основных условий успешной реализации здоровьесберегающей концепции в образовательной организации, наряду с микросоциальными условиями в образовательных учреждениях, А. Аксенов отмечает «наличие в учреждении атмосферы, способствующей хорошему настроению, высокой работоспособности, психологическому комфорту и желанию всё это сберечь и сохранить» [1, с. 364]. Составляющими элементами данной атмосферы автор считает выбор режимов обучения, составление удобного расписания, положительный климат в учреждении и в классе, соблюдение дисциплины на основе поощрения позитивного поведения, учёт динамики умственной работоспособности учащихся на уроке, минимизацию стрессовых воздействий во время проведения контрольных работ и экзаменов.

Такое положительное коммуникативное взаимодействие, как считает И. Кузнецова, обеспечивает образовательному процессу свойства «адекватности, адаптивности, психологической устойчивости и психологической грамотности» [4, с. 9], естественным образом способствует выработке у школьников таких индивидуально-психологических качеств, как адекватная самооценка, удовлетворённость успехами, критичность по отношению к себе. Проведённое И. Кузнецовой исследование показало, что в образовательных учреждениях, нацеленных на здоровьесберегающее обучение, «ученики более “жизнестойки”, активны и инициативны, им комфортнее в школьном коллективе, улучшаются отношения учеников между собой, с педагогами» [4, с. 12].

В современных условиях основная роль в реализации здоровьесберегающих технологий принадлежит именно младшей школе, поскольку младший школьный возраст в отечественных исследованиях здоровьесберегающей педагогической системы (Р. Айзман, В. Безобразова, М. Безруких, Э. Вайнер, В. Колбанов, А. Семёнов, В. Сонькин, Л. Татарникова и др.) отмечается как наиболее уязвимый и опасный для заболевания детей. Обобщая многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО, авторы констатируют, что негативным влияниям наиболее подвержены дети младшей школы, поскольку на этот возраст, как пишет М. Безруких, приходится «период интенсивного роста и развития организма ребёнка» [3, с. 7], в этом возрасте дети наиболее чувствительны к любым неблагоприятным воздействиям окружающей среды.

Выводы. Современное здоровьесберегающее направление исследований педагогов-учёных явилось результатом длительного эмпирического накопления обширного материала в области отечественного здоровьесбережения. Оно выделило определённый круг новых педагогических условий, выстраивающихся в определённую концептуальную модель, имеющую свои цели, формы и методы. Данная модель предполагает глубокое осмысление в педагогическом мире учебно-воспитательного процесса с позиции здоровьесбережения; понимание приоритетности и значимости физического, психического и духовного здоровья детей как важнейшей цели и показателя качества образования; воспитание подрастающего поколения с высоко сформированными здоровьесберегающими установками, соответствующими современному образу жизни и ситуации в обществе. Активный поиск новых здоровьесберегающих технологий обучения, развертывание волонтёрского движения сторонников здорового образа жизни и другие мероприятия в этой области, безусловно, требуют своего глубокого развития и дальнейшего теоретического обобщения.

Литература:

1. Аксенов, А.М. Создание здоровьесберегающей среды как условие формирования здорового образа жизни у детей-сирот // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – №2. – С. 360-366.
2. Баянова, Л.И. Формирование валеологической культуры младших школьников [Электронный ресурс]: автореф. дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.01 / Л.И. Баянова. – Казань, 2002. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/104731.html> – (Дата обращения: 14.08.2017).
3. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа: Лекции 1-4. / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, В.Н. Безобразова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 72 с.
4. Кузнецова, И.В. Психолого-педагогические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях: дисс. ...д-ра псих. наук: 19.00.07 / И.В. Кузнецова. – М., 2003. – 415 с.
5. Новиков, Д.С. Здравотворческая деятельность как миссия педагога XXI века / Д.С. Новиков // Педагогика и просвещение, 2013. – №3. – С. 191-201.

6. Сивцова А.М. Организационно-педагогические условия реализации здоровьесберегающих педагогических технологий в работе с детьми старшего дошкольного – младшего школьного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.01 / А.М. Сивцова. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с.

7. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Ряданьска школа, 1974. – 288 с.

8. Чупаха, И.В. Научно-методическая работа педагогов по здоровьесберегающим технологиям в комплексе «Детский сад – начальная школа» [Электронный ресурс]: автореф. дис. кан. пед. наук.: 13.00.01 / И.В. Чупаха. – Карачаевск, 2002. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/nauchno-metodicheskaya-rabota-pedagogov-po-zdorovesberegayushchim-tehnologiyam-v-komplekse> (Дата обращения: 14.08.2017).

Педагогика

УДК: 37.013.77

старший преподаватель кафедры социально-педагогических технологий

и педагогики девиантного поведения Гришко Ирина Вильямовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ЭМПАТИЙНАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК ДЕТЕРМИНАНТА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «ВЕДЕНИЕ СЛУЧАЯ»

Аннотация. В статье обосновывается эмпатийная культура социального педагога в качестве фактора результативности ведения случая в условиях образовательной среды, аргументируется целесообразность использования технологии «ведение случая» в профессиональной социально-педагогической деятельности, путем рассмотрения структуры и содержания этапов ведения случая и определения роли эмпатийной культуры на каждом из них.

Ключевые слова: эмпатийная культура, социальный педагог, технология «ведение случая», трудная жизненная ситуация, эмпатийное взаимодействие, эмпатийное понимание, эмпатийная наблюдательность.

Annotation. The article substantiates the empathic culture of the social pedagogue as a condition for the effectiveness of the «case management» technology in the educational environment. In addition, the reasonability of using the «case management» technology in the process of professional social-pedagogical activity is argued by considering the structure and stages content of case management and determining the role of the empathic culture of the social pedagogue in each of them.

Keywords: empathic culture, social pedagogue, case management technology, difficult life situation, empathic interaction, empathic understanding, empathic observation.

Введение. В последние десятилетия Российской Федерации произошли значительные социокультурные сдвиги, которые определили и активизировали внимание к проблемам, создающим препятствия к осуществлению полноценного социального функционирования детей, семей и молодежи. Речь идет о проблемах сиротства и лишения родительских прав; инвалидности и ограничения возможностей здоровья; пребывания в местах лишения свободы и психоактивных зависимостей; насилия и жестокого обращения; безнадзорности и правонарушений, – всего того, что составляет содержание понятий «трудная жизненная ситуация» и «социально-опасное положение». Решение указанных проблем требует от системы социальной защиты гибкости, динамичности и оперативного реагирования на вызовы и риски современной жизни. Для этого необходимы тщательный выбор продуктивных социально-педагогических технологий; качественная подготовка специалистов, обладающих не только общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, но и личностными характеристиками, которые будут детерминировать результативность профессиональной деятельности.

В условиях образовательной среды, среди специалистов-субъектов системы социальной защиты ребенка, семьи и молодежи следует указать социального педагога, а среди технологий поддержки детей, семей и молодежи, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении – технологию «ведение случая», важным фактором результативности которой является эмпатийная культура специалиста.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [2] в качестве возможных наименований должностей (профессий), реализующих педагогическую деятельность в области воспитания обучающихся указывает профессию «социальный педагог». Обобщенной трудовой функцией социального педагога документ называет социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе социализации. Выполнение указанной функции подразумевает выполнение широкого спектра трудовых действий: анализ ситуации жизнедеятельности обучающихся, разработку мер по социальному сопровождению и организацию социально-педагогической поддержки обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации; планирование и организацию совместной деятельности с институтами социализации в целях обеспечения позитивной социализации обучающихся; организацию контроля результатов социально-педагогической поддержки, в том числе реализованной во взаимодействии с институтами социализации.

Следует уточнить, что в категории «обучающиеся» рассматриваются обучающиеся, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации; находящиеся в социально-опасном положении; группы риска; имевшие или имеющие проявления девиантного поведения и различные формы зависимостей и др. Кроме этого, социально-педагогическая работа должна быть организована с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей; детьми и молодежью, оказавшимися в трудной жизненной ситуации; детьми и семьями группы социального риска. Социальный педагог в образовательной организации, должен обладать способностью к выбору адекватных и эффективных технологий, форм, методов и приемов для решения следующих профессиональных задач: преодоление, минимизация или компенсация последствий трудной жизненной ситуации; недопущение создания обстановки, представляющей опасность для жизни или здоровья, либо не отвечающей требованиям к воспитанию или содержанию обучающихся, членов их семей.

В каждой из перечисленных задач наглядно и имплицитно присутствуют понятия «жизненные обстоятельства», «ситуация социального риска», «жизненная ситуация», а другими словами, «случай», «социальный случай». В профессиональной практике это не только научные категории, а объект реальной социально-педагогической работы, который отличается сложностью, многоаспектностью, рисками, объективностью и невозможностью решения самостоятельно самим клиентом. Указанные характеристики актуализируют практические вопросы выявления и диагностики жизненных ситуаций, планирования, организации, мониторинга и коррекции совместной деятельности субъектов социальной работы в процессе разрешения трудностей различных категорий получателей услуг, то есть «решения или ведения случая». Вышеизложенное позволяет сделать вывод о целесообразности использования технологии «ведение случая» в социально-педагогической деятельности специалистов образовательных организаций различных видов: общего, профессионального и дополнительного.

Согласно квалификационной характеристики [1], социальный педагог способствует установлению гуманных отношений, созданию обстановки психологического комфорта в социальной среде. Профессиональная деятельность социального педагога детерминирована принципами коммуникации и взаимодействия, эффективность которых невозможна без эмпатии – ядра коммуникации. Поэтому, и технология «ведение случая», предполагая активное профессиональное взаимодействие требует от социального педагога сформированности таких личностных качеств, как отзывчивость, внимательность, тактичность, уважение, терпимость, а также сочувствие и сопереживание, которые составляют основу эмпатийной культуры [3]. В настоящем исследовании сущность эмпатийной культуры рассматривается как «...совокупность когерентных компонентов, отражающая целостность эмпатийных знаний, умений, способностей и качеств, которые позволяют адекватно понимать, эмоционально откликаться и способствовать, направленных на утверждение проникнутых уважением к личному достоинству отношений» [6, с. 11]. Эмпатийную культуру социального педагога следует рассматривать как необходимое условие эффективности профессионального взаимодействия вообще, и технологии «ведение случая» в частности.

Традиционно, ведением случая (работой с социальными случаями, управлением случая, Casework) принято считать помощь, которая предоставляется отдельным лицам или малым социальным группам в их привычной (семейной) среде, и процедуру эффективной организации ведения случая [7, с. 177–191]. Определим технологию ведения случая, как совокупность различных форм, методов, техник и приемов социально-педагогической работы с клиентом (ребенком, обучающимся, семьей), находящимся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении, которая ведется мультидисциплинарной командой, по повышению личностного потенциала клиента, восстановлению его функциональности, активизации возможностей микро- и макросреды содействовать клиенту в преодолении или компенсации жизненных трудностей. Очевидно, что, для результативности ведения случая, социальному педагогу необходимо постоянно поддерживать активную коммуникацию с клиентом (ребенком, обучающимся, семьей) и со специалистами межведомственного взаимодействия.

Обязательным компонентом ведения случая является соблюдение последовательности этапов работы. Обязательно наличие пяти этапов-шагов: выявление, диагностика, планирование, реализация плана, мониторинг. Качество профессионального общения и взаимодействия на каждом этапе ведения случая напрямую зависит от уровня эмпатийной культуры социального педагога.

1 этап – выявление клиентов (детей, обучающихся, семей), находящихся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении. Успешность этого этапа зависит от качества взаимодействия субъектов технологии «ведение случая». При создании атмосферы доверия и понимания, взаимного уважения и сочувствия, возможно раннее выявление социально-опасного положения или трудной жизненной ситуации. Если социальный педагог обладает высоким уровнем эмпатийной культуры, то в процессе реализации первого этапа технологии «ведение случая» обеспечивается глубокое понимание внутреннего состояния клиента; снижение его уровня агрессии, недоверия к людям. Специалист с развитой эмпатийной культурой, способствует усилению мощности выражения эмоциональных переживаний клиента, его желания рассказать об актуальной ситуации и разрешить ее с помощью специалистов.

На этапе выявления возможна первая встреча клиента со специалистами институтов социализации и субъектов социальной работы, в процессе которой устанавливается контакт и проводится первичная оценка ситуации (случая). Социальному педагогу необходимо подготовить ребенка, обучающегося или семью, специалистов мультидисциплинарного взаимодействия к встрече. Такая подготовка подразумевает мотивацию клиента к получению посторонней помощи, убеждение клиента в необходимости быть открытым, чувствовать себя в безопасности, формирование готовности к позитивным изменениям. Очевидно, что результативность указанной социально-педагогической работы детерминирована уровнем доверия ребенка, обучающегося или семьи к социальному педагогу, которое, в свою очередь определено такими личностными качествами специалиста, как отзывчивость, внимательность, тактичность, составляющие основу эмпатийной культуры.

В ходе взаимодействия со специалистами институтов социализации и субъектов социальной работы актуализируются вопросы создания среды уважения и сотрудничества, которые невозможно решить без готовности содействия и помощи клиенту в решении или компенсации последствий трудной жизненной ситуации или социально-опасного положения.

Эмпатийная культура социального педагога рассматривается как совокупность когерентных компонентов, среди которых важное место занимает способность адекватно понимать, точно оценивать не только состояние клиента, но и основные характеристики трудной жизненной ситуации (случая): степень социального риска, наличие угрозы жизни и здоровью. Раннее выявление клиентов указанной категории создает условия для организации своевременной помощи, когда случай еще не оказал серьезного травмирующего воздействия на положение и состояние клиента. Таким образом, эмпатийная культура становится необходимым условием результативности процесса раннего выявления указанных жизненных обстоятельств (случая) и создания среды эффективного мультидисциплинарного взаимодействия для разрешения или компенсации.

2 этап – диагностика ребенка, обучающегося, семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении. В процессе реализации второго этапа предполагается: оценка потребностей личности, определение ключевой проблемы и причин возникновения трудностей, а также выявление слабых и сильных сторон клиента. Целенаправленный процесс сбора данных, который реализуется на втором этапе,

должен создать основу для создания конкретного плана профессиональной мультидисциплинарной поддержки получателя услуг. Самым важным, на этом этапе, становится максимально точная оценка потребностей клиента, целью которой является создание целостного образа социального случая, для чего информация собирается в шести областях: повседневная, в том числе семейная домашняя жизнь, финансовое положение, занятость (работа и/или учеба), здоровье, социальные отношения и социальная ситуация, досуг. Сбор информации в каждой области позволяет не только оценивать потребности получателя услуг, но и определить ресурсы для удовлетворения этих потребностей.

Кроме вышеуказанных аспектов, на этом этапе проводится диагностика социального окружения: определение качества, содержания и прочности социальных связей, степень влияния среды на ситуацию клиента, уровня его интеграции в микро- и макросоциум.

Высокий уровень эмпатийной культуры социального педагога, предполагает наличие неподдельного интереса к ребенку, обучающемуся, семье. Эмпатийная наблюдательность, как умение познавать другого по внешним признакам, эмпатийное слушание, как осознание актуального психологического состояния личности другого и эмпатийное понимание, как способность не только услышать формальную сторону речи, но и понять скрытый смысл слов, вжиться в состояние клиента [5], все эти элементы эмпатийной культуры способствуют созданию общего информационного и смыслового поля, в рамках которого диагностика будет проходить более результативно и точно. Следует отметить, что процесс диагностики и оценки не прекращается на втором этапе, а продолжается в течение всего ведения случая, так как потребности клиента со временем могут изменяться. Очевидно, что развитые эмпатийные способности социального педагога обеспечивают своевременное реагирование на изменение ситуации клиента и коррекцию плана ведения случая, тем самым приобретая качества чувствительного инструмента, реагирующего на изменения характеристик социума и социальной ситуации ребенка, обучающегося, семьи.

3 этап – планирование социально-педагогической работы по содействию ребенку, обучающемуся, семье в преодолении трудной жизненной ситуации или социально-опасного положения. На третьем этапе определяется главный субъект (учреждение, специалист), ответственный за ведение случая и функции каждого субъекта мультидисциплинарного взаимодействия. К процессу планирования привлекается клиент, что обеспечивает активность и формирование ответственного отношения к собственной жизненной ситуации.

Конкретный и реалистичный план должен описывать все действия для достижения цели социально-педагогической работы; включать определение ключевой и сопутствующих ей проблем, мероприятия по их решению, а также сроки исполнения. В плане отражаются промежуточные и заключительные точные, однозначные и измеряемые индикаторы позитивных изменений в ситуации (случае) и критерии для закрытия случая.

Все вышеуказанные задачи технологии «ведение случая» на этапе планирования решаются верно при условии развитой способности эмпатийного понимания, которое должно опираться на умения не только понимать типичного представителя той или иной социальной группы (нормативная сензитивность) или уникальной личности (идеографическая сензитивность), но и прогнозировать их возможное поведение, а также выбирать и применять теории для более точного предсказания чувств, мыслей, действий других людей (теоретическая сензитивность) [5].

4 этап – реализация плана социально-педагогической работы по содействию ребенку, обучающемуся, семье в преодолении трудной жизненной ситуации или социально-опасного положения – ведение случая. На этом этапе предполагается активная деятельность по инициированию, стимулированию, координации работы мультидисциплинарной команды; привлечению спонсорской и благотворительной помощи; представлению интересов клиентов в различных учреждениях; организации мероприятий реабилитации, профилактики, социального воспитания, психолого-педагогической коррекции и абилитации получателей услуг. Важно отметить, что на протяжении всей работы ответственный за ведение случая (учреждение, специалист) сохраняет тесное взаимодействие с семьей и членами мультидисциплинарной команды для развития партнерских субъект-субъектных отношений между всеми участниками реализации технологии «ведение случая».

Активность и результативность тесной коммуникации субъектов социально-педагогической работы на этом этапе ведения случая обусловлена факторами взаимопонимания и сотрудничества, основными механизмами которых являются идентификация, эмпатия и рефлексия [8, с. 569], которые рассматриваются как микрокомпоненты эмпатийной культуры [4].

Идентификация позволяет установить эмоциональную связь, содержанием которой является непосредственное переживание взаимного тождества специалиста и клиента. Отметим, что понятие «идентификация» рассматривается как синоним понятия «эмпатия». Сравнивая эмпатию с идентификацией, следует отметить, что в отличие от последней, при эмпатии происходит не рациональное осмысление проблем другого человека, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы: эмпатия – это эмоциональное понимание другого.

Что касается рефлексии, то она пронизывает все аспекты деятельности социального педагога, ориентирует его на самоанализ результатов труда, всестороннюю оценку межличностного взаимодействия, поведения клиентов, а также коррекцию коммуникации с ними. Рефлексия является основным фактором регуляции поведения и саморазвития специалиста, поддержки и уточнения профессионального действия. При отсутствии рефлексии деятельность социального педагога лишается системности, обдуманности и результативности. Рефлексия содержит потенциал развития, который при определенных условиях позволяет повышать профессиональную деятельность на качественно новый уровень [4].

Особенно важную роль на этапе реализации плана ведения случая играет эмпатийное взаимодействие, которое можно определить, как взаимонаправленные согласованные действия двух или более субъектов на основе сочувствия и понимания внутреннего состояния другого, имеющих целью помощь, содействие и поддержку. К элементам эмпатийного взаимодействия относятся навыки профессионального сотрудничества, систематическое и компетентное использование методов содействия, поощрения позитивных изменений. Таким образом, обеспечивается понимание и принятие роли клиента, при сохранении собственных психологических особенностей, создание и поддержание атмосферы доверия, взаимного уважения, что гарантирует эффективность, своевременность и качество поддержки детей, обучающихся и семей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах и требуют посторонней помощи.

5 этап – конечный мониторинг, на котором возможно закрытие случая или перенаправление ребенка, обучающегося, семьи в другую организацию. В классическом понимании, закрытие случая происходит по нескольким причинам: выполнение плана; отказ клиента от посторонней поддержки; отсутствие услуг, соответствующих потребностям клиента; управление ситуацией самим клиентом при сохранении позитивных изменений.

Оптимальным закрытием случая можно считать ситуацию, при которой положение клиента стабилизировалось и отношения со специалистом сохранились. В этом случае обеспечивается признание достижений и независимости клиента, при сохранении возможности возобновления активного сотрудничества. Требования к результативности конечного мониторинга полностью соответствуют требованиям этапа первичной диагностики, включая необходимость развитой эмпатийной культуры социального педагога.

Выводы. Таким образом, эмпатийная культура способствует эффективности каждого этапа реализации технологии «ведение случая» и, следовательно, становится детерминантой ее результативности в образовательных организациях. Поэтому, следует уделить серьезное внимание вопросам разработки и обоснования технологии формирования эмпатийной культуры, поиска эффективных форм, методов, приемов и техник развития эмпатийной культуры будущих специалистов в процессе приобретения ими профессионального образования.

В процессе формирования эмпатийной культуры будущего специалиста следует обратить внимание на развитие нравственных качеств, стабильность и содержательность которых создают необходимое условие для его нравственного здоровья, характера действий в условиях морального выбора: великодушные, ответственность, оптимизм, доброжелательность, – все то, что составляет естественное человеческое состояние, ассоциирующееся с понятиями доброты, отзывчивости, сердечности.

Литература:

1. ЕКСД. Квалификационные характеристики должностей работников в сфере образования. Должности педагогических работников. Социальный педагог. Утвержден приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. №761-н., г. Москва. URL: <https://classinform.ru/eksd/kvalifikatsionnye-harakteristiki-dolzhnostei-rabotnikov/v-sfere-obrazovaniia/dolzhnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov/sotsialnyi-pedagog-obj1140.html> (дата обращения: 01.02.2019).
2. Профессиональный стандарт. Специалист в области воспитания. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года, № 10-н, г. Москва. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/d92c54684b45959fe3549ab1d0c70558d57e1d86/ (дата обращения: 01.02.2019).
3. Гришко, И.В. Использование инновационной образовательной технологии знаково-контекстного обучения как условие формирования эмпатийной культуры будущего социального педагога // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 3 (35). С. 122-129
4. Гришко, И.В. Нормативно-регулятивный компонент эмпатийной культуры будущего педагога-психолога. // Научные исследования современных ученых. / Материалы XV Международной научно-практической конференции. (Россия, г. Москва, 30 октября 2016 г.) [Электронный ресурс]. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 399-404. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_275984_96_45190255.pdf (дата обращения: 07.02.2019).
5. Гришко, И.В. Эмпатийные способности как элемент профессиональной культуры социального педагога // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч.1. – С. 118-127. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24366291_22024209.pdf (дата обращения: 07.02.2019).
6. Гордеев, Ю.М. Формирование эмпатической культуры студента в гуманистической образовательной среде [Текст]: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.М. Гордеев; ГОУ ВПО «Оренбургский гос. пед. университет». – Оренбург, 2006. – 200 с.
7. Практика социальной работы / под ред. Кристофера Ханвея и Терри Филпота. – К., 1996. – 187 с.
8. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов / В.А. Якунин. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998. – 639 с.

Педагогика

УДК 159.4(07)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Теория и практика перевода» Дельвиг Наталья Андреевна

Институт общественных наук и международных отношений
Севастопольского государственного университета (г. Севастополь);

старший преподаватель кафедры

«Теория и практика перевода» Осадчая Ирина Юрьевна

Институт общественных наук и международных отношений
Севастопольского государственного университета (г. Севастополь)

ПОЛИТКОРРЕКТНЫЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения этических аспектов переводческой деятельности в вузе. Авторами обосновывается необходимость формирования политкорректного отношения как важной профессиональной компетенции. Обучение предлагается вести на основе положений «Этического кодекса переводчика». Усвоение политкорректности как части этнической культуры рекомендуется связывать с выполнением практических заданий, предлагая в качестве текстов для перевода и последующего обсуждения материалы, основанные на этнокультурной тематике. Целесообразно проводить обсуждение случаев из реальной переводческой практики, из дискуссий на переводческих форумах в интернете.

Ключевые слова: мультикультурное общество, этническая толерантность, процессы интеграции, переводческая этика, межкультурная коммуникация.

Annotation. The article deals with the problem of studying the ethical aspects of the translation activity in high school. The authors prove the necessity of political correctness development as an essential professional competence. It is suggested to be based on using the Ethical Code of the Translator in the process of teaching. It is recommended to associate ethnic culture learning with practical assignments to be mastered by students on the materials based on ethnocultural topics offered for translation and subsequent discussion. It is advisable to conduct a discussion of cases from real translation practice published in translation forums on the Internet.

Keywords: multicultural society, ethnic tolerance, integration processes, translation ethics, intercultural communication.

Введение. Наличие такой компетенции как политкорректность является неотъемлемой частью профессиональной культуры современного переводчика. В целом, исследование такого явления, как политкорректность представляет собой достаточно актуальную проблему современного мира, поскольку играет немаловажную роль в жизни англоязычных стран. В России, такие термины как «политическая корректность» и «политически корректный» были введены в официальный научный оборот относительно недавно и появились вследствие активизации процессов интернационализации и глобализации лексического фонда, что было обусловлено потребностью дифференцировать новые языковые реалии. Чтобы лучше понять сущность такого явления, как политкорректность, необходимо обратиться к определению данной дефиниции, которое трактуется как в российской, так и в аутентичной справочной литературе. Важность лексикографического и этимологического анализа обусловлена тем фактом, что в словарных дефинициях даны вербализованные человеческие представления, понятия, составляющие саму сущность картины мира. На сегодняшний день в зарубежной справочной литературе, и в частности в словарях, существует довольно большое количество определений термина политкорректность. Подходы к ее анализу различны. Многие словари указывают на два аспекта данного явления: поведенческий и языковой.

Например, в словаре Вебстера данное определение трактуется как «подчиняющийся или следующий тому, что считается традиционным либеральным мнением по вопросам расовой принадлежности и т.д.: обычно используется уничижительно, чтобы обозначить догматизм, чрезмерную обидчивость в отношении меньшинств» [9, с. 1114].

С такой же позиции политкорректность рассматривается в словаре The Oxford Dictionary Thesaurus and Wordpower Guide. Однако в нем дается лишь определение без дополнительных разъяснений: «Политическая корректность – избегание (уклонение от) терминов и поведения, которые считаются дискриминационными или оскорбительными для представителей определенных групп» [8, с. 90], что в случае осуществления переводческой деятельности является наиболее приемлемым.

Как правило, работа переводчика предусматривает выполнение устной или письменной передачи информации с максимальной точностью, в результате которой создается текст, воспроизводящий текст-оригинал на языке перевода. Однако, в современном быстро меняющемся мире, в ходе интенсивного обмена необходимой информацией появляются и новые компетенции, которыми в полной мере должен овладеть профессиональный переводчик. Это связано с интенсификацией процессов информационного обмена в различных сферах человеческой деятельности между людьми разных стран и разных социально-культурных воззрений и религиозных направлений, поэтому зачастую чисто лингвистическая трактовка перевода представляется неполной, поскольку в современном мире переводчик – это не только лингвистический посредник или субъект передачи определенной информации, но и своего рода дипломат, модератор интересов представителей разнородных культур и социумов. В этой связи, и само понятие перевод уже утрачивает банальный алгоритм действий по максимально близкой к языку оригинала передаче информации, но предусматривает соблюдение всех политических, этнических, религиозных и социальных нравственных норм, что является основой грамотной межкультурной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе был проведен целый ряд исследований специфики переводческой деятельности с позиции толерантности процесса межкультурной коммуникации. Данной проблеме посвящены работы Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, В.В. Кабакчи, Е.С. Кубряковой, С.Г. Тер-Минасовой, В.И. Карасика, И.А. Стернина.

Эти и другие авторы справедливо отмечают, что фоновые знания переводчика в наше время сводятся не только к чисто лингвистической, но и культурологической, этнотолерантной и политкорректной составляющим. Однако, было бы неправильно утверждать, что между лингвистической, политкорректной и этнокультурной составляющими не существует жестких границ. Ведь степень владения как родным, так и «рабочим» иностранным языком в первую очередь говорит о профессиональном уровне переводчика как политкорректной, этнокультурной и образованной личности.

Формирование лингвистической составляющей как важнейшего компонента коммуникативной компетенции является одной и приоритетных и, в то же время, наиболее сложных задач подготовки переводчиков.

Основными критериями качества знаний и культуры речи переводчика, владеющего одним, двумя или более иностранными языками, являются:

- хорошо сформированные фонетические навыки;
- умение использовать в речи как простые, так и сложные грамматические структуры (также играет роль их разнообразие);
- владение как общей, так и профессиональной лексикой (в зависимости от специфики области перевода);
- качество дикции;
- умение не только грамотно интерпретировать речь говорящего, но и быть готовым, при необходимости, выразить и свое собственное суждение по обсуждаемой проблеме.

В условиях современного мультикультурного общества этническая толерантность является далеко не второстепенным понятием. Как уважение к представителям различных этносов, религий и культур, толерантность является неременным условием выживания и развития современной цивилизации. Особенно ярко социальное взаимодействие представителей различных этнических групп проявляется в условиях поликультурного региона, каким, например, является Крым, где по официальной статистике проживает 175 национальностей, среди которых наиболее многочисленные группы представляют русские, украинцы,

крымские татары, а также представители таких национальных групп, как армяне, евреи, корейцы, греки, поляки, цыгане, болгары, немцы, мордвы, грузины и турки, караимы и крымчаки [10].

В связи с активными процессами интеграции полуострова в Российскую Федерацию, связанными с присоединением Крыма к России в 2014 году, регион интенсивно вливается и в образовательное пространство. Сегодня, особую социальную среду представляет собой многочисленное студенческое сообщество, где и происходит формирование представлений о необходимости толерантного отношения к друг другу, независимо от этнической принадлежности, национальных традиций и вероисповедания. Председатель Комиссии по вопросам образования, науки и патриотического воспитания общественной палаты республики Крым Николай Съедин утверждает, что «исторически сложилось так, что Крым всегда был регионом, принимающим множество иностранных студентов, что полезно для имиджа страны» [11]. Как правило, для студенческой среды характерно полиэтническое разнообразие, тем более, если учебное заведение находится на территории многонационального региона. Таким образом, возможность обучения в крупных вузах России иностранных граждан актуализирует проблему развития этнической толерантности среди молодежи, в частности в студенческой среде.

Вопрос формирования межетнической толерантности носит междисциплинарный характер. Он изучается в рамках психологии, политологии, педагогики, хотя, воспитательная функция, безусловно, реализуется в рамках преподавания любой дисциплины, в частности, и иностранного языка. Овладение навыками иноязычной коммуникации на высоком уровне часто рассматривается как единственная цель профессионального лингвистического образования, при достижении которой уровень подготовки выпускников по направлению «Филология» и «Перевод и переводоведение» оценивается по требованиям Государственного образовательного стандарта высшего образования как достаточный. Однако, в современных условиях, специфика профессиональной деятельности переводчика диктует необходимость овладения такой важной компетенцией как межетническая толерантность. Несомненно, базовое понятие должно быть заложено еще до «встречи» с иноязычной культурой. Так как все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями, а деятельность переводчика имеет явную социальную и прагматическую направленность на широкую аудиторию, необходимость формирования межетнической толерантности как отдельной компетенции не вызывает сомнения.

Одним из основных компетенций современного переводчика, формируемой еще в стенах учебного заведения является высокий уровень готовности будущего специалиста к осуществлению межкультурных контактов или, так называемой, кросс-культурной коммуникации. Причем, переводчику отводится роль не только прямого посредника между говорящим и реципиентом, но и проводника определенного эмоционального уровня. При этом, необходимо максимально тактично преодолеть культурную дистанцию и достичь не только информативно-смыслового взаимопонимания, но и способствовать установлению адекватной психологической атмосферы.

В 1999 году А.П. Чужакин и П.Р. Палащенко сформулировали правила переводческой этики устного переводчика, выделяя в качестве одного из основных следующее: «в случае необходимости пояснять особенности национального характера, менталитета, традиций и культуры, знакомых переводчику и неведомых вашему партнеру, с тем чтобы повысить КПД общения и достичь более полного взаимопонимания» [3, с. 104], что невозможно осуществить без опоры на основные принципы как этнической, так и лингвокультуры стран языка-оригинала.

О целях и задачах переводческой деятельности говорили и создатели так называемой теории скопоса (от греческого слова *skopos*, означающее цель любой деятельности) немецкие переводоведы К. Райс и Х. Фермеер [4].

Работая над основными положениями данной концептуальной теории, они, в первую очередь, исходили из того, что перевод – это, прежде всего, вид коммуникативно-направленной, практической деятельности, а ее уровень определяется тем, в какой степени она достигает конечного результата. Поэтому оценочным фактором успешности деятельности современного переводчика выступает достижение им цели коммуникации, т.е. четкой и последовательной передачи сути высказывания, соблюдая логические и смысловые приоритеты, которую и задаёт докладчик или участник диалога (полилога). При этом, парадоксальным является тот факт, что в практической деятельности зачастую допускается ситуация, когда текст оригинала отсутствует как таковой и переводчик самостоятельно структурирует мысль говорящего, формирует свою информационно-лингвистическую позицию, руководствуясь знанием цели или указаниями заказчика.

Именно об этической составляющей «принципа лояльности» говорится в одной из публикаций К. Норд, которая утверждает, что принцип лояльности был введен в скопос-теорию в 1989 году исключительно с целью учета культурологического аспекта перевода. Было высказано предположение о том, что переводчики, осуществляя посредническую роль между двумя культурами, несут особую ответственность как в отношении своих партнеров, то есть автора исходного текста, клиента или заказчика перевода, его непосредственных получателей, так и самих себя, что происходит именно в тех случаях, когда возникают разногласия относительно того, какими должны быть критерии качества перевода [10].

Эффективность межкультурной коммуникативной деятельности, т.е. самого процесса перевода, определяется сформированностью умений переводчика оценивать степень культурного диссонанса, и навыком корректного управления ходом переговоров. «В некоторых случаях переводчик оказывается лицом, наделенным также и дипломатическими полномочиями, ... выполняя функцию вспомогательного лица в поддержании отношений, препятствуя их осложнению» [1, с. 112]. Наибольшую трудность для начинающего переводчика представляет задача обеспечения точности и надежности передаваемой информации, осуществления адекватности перевода, преодоления межкультурных барьеров, интерпретации особенностей чужой культуры для субъектов межкультурной коммуникации, управления процессом понимания конкретных реалий другой культуры. В процессе межкультурного взаимодействия коммуникативная ситуация перевода «мигрирует» с уровня неопределенности до уровня смыслового единства. Именно интерпретационный аспект переводческой деятельности обуславливает постановку задачи формирования профессионально-посреднической культуры будущего переводчика, способного к культуротворческой деятельности в ходе осуществления межкультурного посредничества, обеспечивающего комфортное

пребывание носителей разных культур, помогающих преодолению языковых и межкультурных барьеров и конфликтов.

Ряд следующих высказываний свидетельствует о проблемах, часто встречающихся в области лингвистической коммуникации, затрагивающей и межкультурную сферу: «Мне часто не хватало особых лексических знаний, относящихся к культуре страны...»; «Мне кажется, что иностранцы более легки и просты в общении. У иностранцев другое понимание мира»; «Трудности вызывают идиоматические выражения. Быстрый темп речи. Иностранцы очень пренебрежительные, считают себя лучше других!» [2]. Последние два высказывания помимо проблем со специализированной лингвистической компетенцией обнаруживают стереотипы и предубежденность авторов по отношению к людям другой культуры.

Ярким примером, демонстрирующим наличие трудностей корректного перевода является произведение из учебника «Практический курс английского языка» для студентов 4 курса филологических факультетов под редакцией В.Д. Аракина «To kill a Mockingbird», написанное американской писательницей Харпер Ли, в котором описаны события, произошедшие в американском городке в 1936 году. Будучи ознакомленными с историей создания произведения, социальными процессами, происходившими в США в первой половине XX века, приблизительно треть студентов предложили перевод выражения «black man» как негр, что является неприемлемым в современном американском обществе. Большая часть группы предложила вариант «афроамериканец», что не соответствует эпохе написания произведения. Слово вошло в английский язык США после того, как в официальных кругах страны стало преобладать мнение о некорректности названия «негры». Законодательство с новой официальной категоризацией «чёрный или афроамериканец» было принято в 1977 году [6]. Только частью студентов был предложен более корректный вариант перевода – «темнокожий мужчина».

Аналогичный алгоритм перевода представляют собой и выражения типа Native Alaskan и Eskimo (коренной житель Аляски), где политкорректным вариантом является Native Alaskan, в то время как Eskimo уже практически вышел из официального языкового оборота.

Выводы. Таким образом, становление профессионального переводчика как политкорректной личности происходит посредством постоянного пополнения, развития и совершенствования языковых, риторических, лингвокультурных, общекультурных и этнокультурных, психических, этических, социальных и других компонентов, которые в профессиональной переводческой деятельности преломляются и актуализуются через язык перевода. Следовательно, процессы перевода не должны сводиться к противостоянию двух культур; кроме того, будет в корне неправильно обосновывать свои действия только одним набором критериев культуры. Издержки на перевод не должны перевешивать выгод от вовлеченных межкультурных отношений, а значит своей работой переводчик несет ответственность за вклад в прочное межкультурное сотрудничество.

Литература:

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб., М., 2012. 368 с.
2. Иеронова И.Ю. Базовая модель профессиональной культуры переводчиков / И.Ю. Иеронова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Серия «Педагогические и психологические науки». – № 4. – 2007. – С. 69-72.
3. Петренко К., Чужакин А., Мир перевода-4 [Текст] / А. Чужакин., К. Петренко – М.: Изд-во Валент, 1997. – С. 104.
4. Скопос-теория (Всеобщая теория перевода, концепция К. Райс и Х. Фермеера). Электронный ресурс URL: http://irinavezner.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=49& (дата обращения: 12.05.2018).
5. Шляхтина Е.В. Анализ словарных определений политкорректности, данных русскими и англоязычными авторами / Е.В. Шляхтина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова – № 4. – 2008. – с. 226-229.
6. Barbara Kiviat. Should the Census Be Asking People if They Are Negro?, Time (January 23, 2010).
7. Nord C. Function plus Loyalty: Ethics in Professional Translation // Génesis. Revista Científica ISAG, 2007. № 6, P. 7-17 [Электронный ресурс]. URL: humanities.ufs.ac.za/dl/userfiles/.../937_eng.pdf (дата обращения: 07.03.2016).
8. The Oxford Dictionary Thesaurus and Wordpower Guide. – Oxford University Press, 2001. – 1542 p.
9. Webster's New World College Dictionary. Fourth edition, 2000, by IDG Books Worldwide. – 1716 p.
10. Электронный ресурс: <http://www.c-inform.info/news/id/20417> (дата обращения: 12.05.2018).
11. Электронный ресурс: <http://rusplt.ru/society/kryim-hotyat-otkryit-dlya-inostrannyih-studentov> 22875.html (дата обращения: 12.05.2018).

Педагогика

УДК:37.091

кандидат педагогических наук, доцент,

Заслуженный учитель РФ Деспамес Лидия Петровна

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

магистрант Гизатуллина Екатерина Айваровна

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

ВЛИЯНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья раскрывает значение проектирования предметно-пространственной среды, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие обучающихся, ее роли в формировании знаний и умений в процессе обучения.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда, дизайн-проектирование, визуальная среда, визуальная навигация, процесс обучения, художественно-эстетическое развитие.

Annotation. The article reveals the importance of designing an object-spatial environment, providing artistic and aesthetic development of students, its role in the formation of knowledge and skills in the learning process.

Keywords: Subject-spatial environment, design, visual environment, visual navigation, learning process, artistic and aesthetic development.

Введение. Многие годы проектирование дизайна визуальной составляющей образовательной среды, включая инновационное направление проектирования навигационных систем дизайна, являлось важным критерием в повышении качества восприятия изучаемого обучающимися предмета. Среда, окружающая обучающегося, также являлась образовательной составляющей процесса обучения. Формирование предметно-пространственной среды образовательного помещения определяется не только созданием общего комфортного архитектурного решения интерьера, но также является одним из проявлений управленческой деятельности педагога, необходимой для разработки и систематизации материальных, дидактических и культурных ресурсов [7]. Для верного осмысления значимости проектирования визуального пространства кабинета и внутреннего пространства всего здания, нужно определить сущность понятия визуальной среды. Визуальной (видимая) среда представляет собой окружающую среду, воспринимаемую человеком через орган зрения во всем ее многообразии — это любые объекты окружающей его среды, его видимые свойства [4]. Значительным вопросом педагогики является возможность повышения качества передачи знаний посредством привлечения объектов материального мира, обладающих важной информационной и обучающей ценностью, а также повышением у обучающихся интереса к пребыванию в учебном помещении и осуществления эстетического воспитания [1].

Изложение основного материала статьи. Восприятие предмета обучающимся не должно ограничиваться взаимодействием с педагогом как с единственным источником новой информации. Должен осуществляться как самостоятельный поиск ответов на вопросы посредством индивидуальности, так и развитие собственной наблюдательности.

Проектирование внутреннего содержания учебного учреждения является частью осуществления «гибкого» моделирования соответственно требованиям ФГОС ВО от 2016 г. и включается в развитие образовательной среды — совокупности условий, целенаправленно создаваемых в целях обеспечения полноценного образования и развития [10].

Согласно требованиям 7.3 к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы, организация ППС должна располагать необходимой технико-материальной базой, соответствующей нормам профессиональной подготовки, осуществлению работ практической и научно-исследовательской направленности, предусмотренных учебным планом. Каждому обучающемуся необходимо предоставить набор учебно-наглядных пособий, подготовка которых может входить в обязанности педагога.

Само учебное помещение должно соответствовать строительным нормам и правилам СНиП П-68-78 от 1979 г. к высшим учебным заведениям, правил по организации доступной среды и инклюзивной модели образования [9].

Навигация интерьера учебного помещения включается в общее решение дизайна систем визуальной навигации - в настоящее время необходимого компонента для любого современного образовательного учреждения. Навигационная система — это важный элемент современного дизайна и организации в социальных пространствах, в особенности на территории высших учебных заведений, в которых ежедневно проходит огромный поток людей [2]. Создание навигации в высших образовательных учреждениях прежде всего связано с потребностью быстрого ориентирования на территории университета. Но также обширная деятельность университетов по проведению выставок, конференций и других мероприятий помимо учебного процесса и приема абитуриентов обязывает грамотно выстроить систему навигации для выполнения всех этих задач.

Примером активного включения систем навигации можно увидеть в ведущих высших заведениях в различных городах России. Успешно реализовано включение систем дизайна навигации в образовательное пространство Мининского университета. Для этого разработан комплекс навигационных табличек, информационных плакатов (в том числе внутри кабинетов), медиа-экранов, навигации непосредственно на кабинетах, выполненных в соответствии с существующим фирменным стилем организации. Фирменный стиль включает фиксированный комплекс правил и рекомендаций, включающий набор цветовых значений, шрифтовых гарнитур, визуальных образов учреждения, правил компоновки на различных носителях, в том числе рекламного характера. Разработанные элементы соответствуют требуемым стандартам размерами, правилам расположения и продуманностью подачи информационной составляющей.

Согласно труду Печко Л.П., существует ряд педагогических условий по созданию гармоничной эстетической среде учебного заведения, включающие [6]:

- поддержание изобразительной целостности и этики содержания внутреннего дизайн-решения образовательного учреждения;
- наличие единого визуального решения дизайна учебного заведения, определяемая приоритетными направлениями развития;
- применение в решении интерьеров совокупности различных методологических приемов, обеспечивающих анализ сфер социальной и психической жизни через призму системообразующих культурологических понятий;
- обеспечение соответствия уровня визуальной среды учебного заведения требованиям социального прогресса;
- целостное восприятие визуального облика образовательного учреждения, включая учебные помещения, помещения общего назначения, окружающей территории;
- достижение оптимального соотношения инвариантной и динамичной эстетической среды в образовательном процессе;
- включение максимального количества студентов, участвующих в образовательного процесса, в создание предметно-пространственной среды образовательного учреждения;
- соблюдение дизайнерских стандартов и санитарно-гигиенических норм в разработке оформления.

Грамотное проектирование пространства учебного кабинета позволит осуществить культурное и эстетическое воспитание студентов. К сожалению, в организации современной образовательной среды в

большинстве своем определяющими факторами развития личности студентов является такой тип педагогической деятельности, включающий исключительные взаимоотношения между педагогом и студентом, нередко исключая организацию процесса эстетического воспитания посредством проектирования определенных внешних условий. Непродуманная среда кабинета нередко является примером агрессивно среды и наоборот подавляет способности обучающихся.

Внимание обучающегося должно быть грамотно распределено как на восприятие звуковой, так и визуальной и тактильной составляющей. Так, в интерьере должны (или могут) присутствовать:

- объекты, с которыми обучающийся может взаимодействовать в реальной жизни. В данную категорию можно включить объекты природы, промышленности для восприятия и понимания реально существующей формы, пластики, цвета и текстуры в работе над композицией;

- демонстрационные, наглядные материалы, соответствующие различным темам занятий, наличие справочных материалов и книг, находящихся на отдельном стенде или стеллаже в свободном доступе. Возможность свободно использовать информационные источники повышает качество обучающего процесса. Удобное и продуманное расположение мест хранения в учебном помещении приводит к увеличению времени, которое обучающийся посвящает обучению;

- настенные стенды с работами обучающихся для самостоятельного анализа задания, ранее выполненного другими студентами. Однако чрезмерное количество демонстрируемых работ может наоборот отвлекать от осмысления темы занятия и представлять собой агрессивную визуальную среду;

- демонстративные материалы, располагающиеся на стенах помещения, включающие основы цветовой и графической выразительности с примерами их применения. Данные материалы желательно размещать в зоне большей видимости, чтобы обеспечить их лучшую запоминаемость [3].

Специализации творческой направленности подразумевают осуществление чередования нескольких форм работы. «Подвижность» каждого учебного занятия обеспечивается попеременной сменой различных видов деятельности:

- лекционная часть, где педагогу необходимо связывать теоретическую часть с наглядными материалами. Наглядность повышает интерес и внимание студентов, содействует глубокому пониманию, наиболее полному осмыслению и прочному усвоению изучаемого материала;

- самостоятельная работа над идеями и эскизами, осуществление практической деятельности с одним или несколькими участниками, где обучающиеся также могут пользоваться демонстративными материалами для соблюдения требований задания. Правильное объяснение и использование наглядных материалов, в том числе из числа постоянной экспозиции, на занятиях способствует формированию четких пространственных и количественных представлений, содержательных понятий, развивается логическое и абстрактное мышление. Внимательное рассмотрение и анализ конкретных примеров помогает прийти к обобщению, выделению основных особенностей задания, а также приемов, которые затем применяются на практике. Применение различных средств наглядности активизирует обучающихся, их внимание и помогает развитию изобразительных способностей, усвоению материала и выполнению задания в более короткие сроки;

- организация просмотра готовых работ и рефлексии, подразумевающее наличие свободного пространства и необходимого инструментария для качественной демонстрации работ.

Обогащают личностное развитие предметные ресурсы интерьера помещения, в котором проводится учебное занятие, расположенные в таком порядке, который позволит обучающимся периодически самостоятельно и при помощи педагога дополнять знания по той или иной теме предмета, проявлять к нему осознанный интерес и к помещению в целом.

Глубокое психологическое обоснование визуальной составляющей окружающего обучающего пространства было дано К.Д. Ушинским, который считал, что наличие дополнительного визуального материала является средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа.

Значительным признаком правильно спроектированного образовательного пространства будет являться дополнительная стимуляция обучающегося к осуществлению практической деятельности, активному взаимодействию с предметом обучения, что можно «усилить» наличием логики расположения предметов в пространстве. В данном рассуждении необходимо упомянуть деление средств обучения не только по внешним атрибутам, а также с учетом их роли в учебном процессе, предложенное С.Г. Шаповаленко [11].

Таким образом, суть принципа наглядности состоит в целесообразном и эффективном привлечении органов чувств к восприятию, осознанию и переработке учебного материала.

В каждой зоне возможно выделение экспозиционных центров и ведущих демонстративных материалов, несущих максимальную смысловую и образную нагрузку. Наличие логики расположения объектов зависит непосредственно от деятельности по проектированию пространства педагогом. В зоне наибольшей видимости необходимо располагать демонстративные материалы, включающие базовые основы курса как постоянные предметы экспозиции в помещении, а также временные демонстративные материалы по теме текущего занятия. Соблюдая иерархическую значимость, отдельным блоком располагаются визуальные объекты, выполненные непосредственно обучающимися (лучшие работы), произведения мировых художников и дизайнеров, стенды и стеллажи.

Очевидно, невыполнение этих принципов приведёт к снижению эффективности осуществления педагогической практики.

Необходимо помнить о соблюдении зонирования помещения в зависимости от функции демонстрируемых объектов и принципах организации экспозиции работ:

- соблюдать стилистическое единство;
- соблюдать тематическое единство;
- соблюдать, если есть, определенное деление по временным эпохам;
- соблюдать зонирование по виду деятельности;
- соблюдать деление по практической и исключительно демонстративной направленности объектов.

Для организации демонстрации готовых работ необходимо продумать наличие свободного пространства. В случае небольшого пространственного ресурса некоторые предметы экспозиции следует продумать как съемные для сохранения их целостности.

Образовательное пространство должно быть выстроено таким образом, чтобы обучающиеся сами выступали с инициативой своего развития, а педагог, замечая области мотивации их деятельности, смог

обеспечить их необходимой поддержкой, осуществляя моделирование комфортной среды для практической деятельности [5].

Взаимодействие с объектами материального мира – предметными моделями и архитектурной средой – необходимо для полного ознакомления и понимания обучающимися изучаемой дисциплины. При частой необходимости осуществления практико-ориентированного подхода в дисциплине «Пропедевтика», не вызывает сомнения важность организации практических занятий с высоким уровнем визуальной информированности, способствующей развитию вовлеченности обучающихся в практическую работу.

Обучающиеся имеют возможность реализовать потребность в самостоятельности, принятии социально и практически значимых решений, самостоятельного анализа изобразительных произведений и наглядных материалов.

Благодаря возможностям, предоставляемым наличием грамотно подобранного оформления кабинета, становится проще активнее вовлекать обучающихся в самостоятельную учебную деятельность, направленную на реализацию практических учебно-исследовательских проектов. Они мотивируют их к осуществлению целесообразной, целенаправленной и результативной творческой работе [8].

Педагог определяет, какие именно демонстративные материалы будут вступать во взаимодействие с обучающимися, тем самым решая задачи проектирования предметно-пространственной среды в своем подразделении и проявляя собственный индивидуальный подход. Для него, прежде всего, важно определить, какими характеристиками и функциональным назначением должен обладать объект, соответствие внешнего вида объекта необходимым образовательным стандартам учебного заведения, эргономическим стандартам, установленными государством, и тематике всего образовательного пространства. Необходимо ответить на вопросы, будет ли данный объект выполнять необходимые функциональные задачи, а также будет ли он обладать необходимым содержательным и эстетическим наполнением.

С помощью нормативной функции становится возможным сформировать нормативный, отвечающий определенным требованиям, современный образ образовательной предметно-пространственной среды в соответствии с требованиями высшего образования [12].

Проектирование качественной образовательной среды и даже ее наилучшая организация не может полноценно повлиять на развитие творческих способностей без руководства педагога, работа которого включает такие необходимые компоненты, как реализация задач образовательной программы, непосредственно процесса образования, реализации цели высшего образовательного учреждения где он осуществляет педагогическую деятельность, что влияет на включение в процесс обучения различных объектов предметно-пространственной среды кабинета. Перефразируя цитату К.Д. Ушинского, учебный кабинет только тогда перестает быть комнатой с предметным наполнением, когда с ним преподаватель.

Выводы. Таким образом, грамотное проектирование пространства учебного пространства позволит осуществить культурное, эстетическое воспитание студентов творческих профессий и помочь в осуществлении педагогом образовательного процесса.

Вместе с доступностью и упорядоченностью визуальной среды становится легче донести до обучающихся преподаваемый материал, расширяется «насмотренность», открываются возможности наиболее правильного понимания студентами преподаваемого материала. Данный вывод обуславливает необходимость педагогу в процессе подготовки и проведения учебного занятия активно использовать ресурсы, размещаемые в учебном помещении.

Главное значение предметно-пространственной среды учебного кабинета и пространства в целом лежит в такой организации, чтобы обучающиеся имели возможность свободно осуществлять практическую деятельность, вызывать интерес и подвигать к творческой активности.

Другой стороной грамотно спроектированной предметно-пространственной среды является свободное ориентирование в пространстве здания образовательного учреждения и информационная обеспеченность.

Литература:

1. Гордеева Н.А. Саморазвитие творческого воображения студентов / Н.А. Гордеева. - Саранск: Издательство Мордовского университета, 2006. – 86 с.
2. Деспамес Л.П. Роль предметного наполнения интерьера детской комнаты для гармоничного развития ребенка // Вестник Мининского университета. - № 4 (4). - 2013. - С. 11.
3. Лазарев М.А. Факторы формирования художественной культуры в современной подготовке учителя / М.А. Лазарев. – М.: Даугавпилс, 2016. – 180 с.
4. Лоу С.М. Пласа: Политика общественного пространства и культуры / Пер. с англ. – Москва: Strelka press, 2016. – 352 с.
5. Малыгина Е.А. Развитие ориентаций художественно-эстетического вкуса у студентов педагогического колледжа в процессе освоения искусства: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования». – М.: 2000. - 212 с.
6. Печко Л.П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе). - № 2. - 2000. - С. 45-58.
7. Печко Л.П. Эстетико-развивающая среда как педагогический феномен / Л.П. Печко // Онтологический подход к развитию личности. - М., 2001. - С. 27-35.
8. Проблемы творческого развития личности в системе образования. Сборник статей по материалам III Всероссийского научно-практического семинара 31 марта 2016 г., Москва / Сост. Криницына А.В. – М.: ИХОиК РАО, 2016. - 201 с.
9. Строительные нормы и правила: СНиП II-68-78. Проектирование высших учебных заведений [Электронный ресурс] // URL: <http://снп.рф> (дата обращения: 20.03.2019).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 54.03.01 Дизайн (Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 11.08.2016 г. № 1004)
11. Шаповаленко, Сергей Григорьевич. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе [Электронный ресурс] // URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006253827> (дата обращения: 24.03.2019).
12. Яковлева С.И., Зеленцова А.А. Инновационные технологии в сфере дополнительного образования по искусству и культуре на примере организации мобильной школы дизайна «Перезагрузка» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 357–362.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор **Донина Ирина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков **Воднева Светлана Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Псковский государственный университет» (г. Псков);

магистр **Первова Дарья Андреевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ИЗ ОПЫТА СЕТЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В настоящее время резко возросла потребность в непрерывном дополнительном образовании взрослых. В современной педагогической науке и практике происходит активный поиск инновационных форм, технологий и методов обучения. Одной из таких форм является сетевое обучение, в основе которого идея сотрудничества, использования открытых образовательных ресурсов, сетевое взаимодействие участников. В данной статье авторы представляют опыт сетевой организации дополнительного образования взрослых на примере языковой школы Frog School (г. Санкт-Петербург).

Ключевые слова: дополнительное образование, сетевое обучение, образование взрослых.

Annotation. The need for continuing adult education has now increased. In modern pedagogical science and practice there is an active search for innovative forms, technologies and teaching methods. One of these forms is network training, which is based on the idea of cooperation, the use of open educational resources, network interaction of participants. In this article, the authors present the experience of the network organization of additional adult education on the example of language school Frog School (St. Petersburg).

Keywords: additional education, network training, adult education.

Введение. Быстрое устаревание технических знаний, смена технологий, глобализация, глубокие культурные изменения, с одной стороны, повышение потребности общего личностного развития, с другой стороны, вызвали необходимость развития дополнительного образования взрослого населения. Такая возросшая потребность в непрерывном дополнительном образовании взрослых наблюдается в настоящее время во всех развитых странах мира. Это явление объясняется, прежде всего, высокой социально-экономической динамикой современного общества. Однако следует отметить, что, несмотря на очевидную актуальность дополнительного образования взрослых, важность данного образовательного направления остается неочтенной в должной мере, а его развитие имеет во многом стихийный характер.

Изложение основного материала статьи. Дополнительное образование ориентировано не только на удовлетворение образовательных потребностей человека, но и играет большую роль в его личностном развитии и становлении. Так, А.Г. Асмолов определяет следующие его функции: функция непрерывности выражается в охвате дополнительным образованием всех ступеней обучения (дошкольное, школьное, начальное профессиональное, высшее), а также взрослых работающих людей; учебно-информационная функция обеспечивает знаниями об окружающем мире, явлениях, реалиях, общностях, языках и т.п.; ценностная функция способствует формированию ценностных ориентаций; психолого-терапевтическая функция основывается на комфортном микроклимате, атмосфере центра, межличностных отношениях, возникающих между обучающимися и педагогами [1]. Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева дополнительно выделяют досуговую, рекреационную, компенсационную функции, а также функции социализации и самоактуализации [5].

Вместе с тем, процесс информатизации, развитие информационно-коммуникационных технологий обусловило поиск в современной системе образования инновационных форм, технологий, методов обучения. Одной из таких инновационных форм является сетевое обучение.

Под сетевой организацией дополнительного образования взрослых мы понимаем организацию дополнительного образования, реализующую в своей деятельности сетевые связи и тесное взаимодействие с другими образовательными организациями, направленное на удовлетворение образовательных потребностей взрослых, связанных с обогащением знаний, совершенствованием профессиональных квалификаций и личностным ростом. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений модернизирует и интегрирует образовательный процесс путем использования ресурсов различных образовательных учреждений. Обширное внедрение новейших информационно-коммуникационных технологий в образовании дают возможность созданию и использованию различных видов осуществления образовательной деятельности сетевой организации, способствуют расширению социальных, педагогических возможностей и границ взаимодействия всех участников образовательного процесса. В Таблице 1 представлен сравнительный анализ традиционной (иерархической) и инновационной (сетевой) формы организации.

Таблица 1

Критерий сравнения	Иерархическая организация	Сетевая организация
Нормативная база	Служебные взаимоотношения	Договорные отношения
Средства связи	Стандартные	Современные коммуникационные технологии
Отношения между участниками	Подчиненность	Кооперация, конкуренция
Степень гибкости	Низкая	Высокая
Обязательства сторон	Средний уровень	Высокий уровень
Атмосфера (климат) в организации	Формальная, бюрократическая	Взаимовыгодность
Методы управления связями и конфликтами	Приказы, контроль	Нормы взаимности и гражданского права

Говоря о функционировании сетевой организации, следует указать, центральный офис или центральная фирма отсутствуют, а компании объединены либо по дружескому перекрестному признаку (договору), либо через особый информационный инструмент - агрегатор. Такие компании могут быть зависимы или независимы друг от друга, могут располагаться в одном городе или разных городах и странах, но взаимодействуют друг с другом и создают сетевую организацию. Агрегатор (от лат. *aggregatio* «накопление») - сайт (виртуальная платформа, веб-приложение), объединяющий данные из нескольких источников в один, с единым пользовательским интерфейсом. Практика использования таких агрегаторов наблюдается в онлайн-обучении.

Еще одной формой организации дополнительного образования является сетевым взаимодействием образовательных организаций, под которым вслед за К.С. Буровым мы понимаем «совместную деятельность, в результате которой формируются совместные группы, объединенные для освоения образовательных программ с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций» [3]. Данная форма совместной работы позволяет объединять ресурсы нескольких образовательных организаций на основе социально-педагогического партнёрства, равноправного сотрудничества специалистов, специально организованного для решения образовательных задач, основанное на равноправии, добровольности, толерантности, доверии к профессиональной подготовленности коллег, уважение и взаимном учете интересов. При этом, приобщаясь к таким отношениям, субъекты взаимодействия вкладывают личный ресурс, вызывая синергетический эффект.

Примером сетевого обучения взрослых в рамках дополнительного образования могут быть курсы иностранных языков. Для эффективной реализации данных услуг необходимо создать соответствующие организационно-педагогические условия. К таковым мы относим: наличие комфортной образовательной среды, создание электронной информационно-образовательной среды (использование информационных технологий: создание информационного портала (веб-сайта), предоставляющего различные электронные информационные ресурсы, программы, электронные издания, веб-ссылки), техническое оснащение: компьютеры, офисная техника, программное обеспечение, «облачные» сервисы); преподаватели и обучающиеся.

Одним из компонентов современной организации дополнительного образования выступает дистанционное обучение.

Дистанционное обучение является уникальным, так как оно сочетает в себе элементы классического дневного обучения и черты самообучения, присущие заочной форме. По методам организации учебного процесса дистанционное обучение в некоторой степени можно сравнить с заочной формой обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса и взаимодействия с педагогом можно проследить сходства с очной.

В настоящее время прослеживается тенденция заинтересованности преимущественно взрослого населения к дистанционному обучению. Причин этому может быть несколько: актуальная потребность людей в повышении квалификации, взрослые люди более ответственны и дисциплинированы в распределении времени на обучение (дистанционная форма обучения является для них привлекательным побудительным фактором обучаться и получать образования «без отрыва» или параллельно основной занятости).

Для эффективного протекания процесса дистанционного обучения огромную роль играет правильно спланированная и разработанная образовательная программа: курс должен быть создан так, чтобы вовлечение студента в образовательный процесс было целенаправленным и постепенным; структура курса должна предоставлять большие возможности управления процессом обучения; курс должен быть сконцентрирован на личных потребностях и задач обучающегося. К средствам и способам коммуникации относятся электронная почта, телефон, факс, сеть Интернет, интерактивное телевидение, телеконференции, а также аудио- и видео - конференции (вебинары). Курсы обучения могут быть синхронными (одновременное участие преподавателей и студентов и их взаимодействия в реальном времени (вебинары) или асинхронными (отличаются большей гибкостью и дают возможность обучающимся выбирать удобное время работы над материалом курса).

Также следует отметить, что общение не ограничивается формой студент-преподаватель, обучающиеся могут активно общаться друг с другом (например, в общем чате). В настоящий момент ведущими формами дистанционного обучения являются веб-конференции (онлайн-презентации, онлайн встречи, переговоры, совместная работа с документами, сайтами), вебинары (семинар, организованный при помощи web-технологий), виртуальные классы [4].

А. Мажумдар выделяет преимущества виртуального класса перед традиционными, характеризуя их с позиции выгоды финансовых, временных, материальных ресурсов. К ним относятся: экономия на административных расходах (ремонт, содержание, охрана, медицинское обслуживание, транспортные расходы), экономия времени в связи с отсутствием необходимости посещения учебного учреждения; возможность виртуального пересечения национальных границ [6].

Таким образом, можно констатировать, что образование будущего напрямую направлено на систему обучения через интернет-каналы в форме дистанционного обучения. Преимущества данного вида работы определены временной и дистанционной гибкостью, минимальными затратами и скоростью обучения. На данном этапе виртуальные классы в системе дистанционного обучения являются форматом, который близок к вебинарному, и находятся на стадии своего активного развития. Анализ и сравнение исследований отечественных и зарубежных ученых показал, что осуществление дистанционного обучения в формате виртуальных классов для реализации программ дополнительного образования в значительном степени применяется в образовательных организациях за рубежом, и является малоизученным форматом построения образовательного процесса в российских организациях дополнительного образования.

Таким образом, сетевая организация обучения взрослых представляет собой организацию дополнительного образования, реализующую в своей деятельности сетевые связи и тесное взаимодействие с другими образовательными организациями, направленную на удовлетворение образовательных потребностей взрослых, связанных с обогащением знаний, совершенствованием профессиональных квалификаций и личностным ростом.

Образовательная услуга по изучению иностранного языка в последнее время становится все более востребована. Образовательные организации и различные центры, реагируя на эту потребность, предлагают широкий спектр программ по изучению иностранных языков [2].

В данной статье представим опыт организации сетевого обучения английскому языку. Экспериментальной базой нашего исследования является центр английского языка «Школа FrogSchool» (г. Санкт-Петербург).

Штат сотрудников школы составляет: 12 преподавателей (из них 9 русскоязычных преподавателей, 3 носителей языка (Великобритания, Новая Зеландия); 1 управляющий; 1 старший преподаватель; 2 администратора; 1 старший администратор; 2 менеджера по продажам; 3 SMM менеджера (Social Media Marketing - маркетинг в социальных сетях); 1 бухгалтер. Коллектив сотрудников образовательной организации является молодым (от 20 до 35 лет).

На сегодняшний день в «Школе Frog School» обучается около 500 студентов. Отличительной чертой центра является её ориентация на взрослое население и межпоколенное взаимодействие - групповые занятия посещают люди от 18 до 75 лет. Центр английского языка «Школа Frog School» отличается вариативностью различных форм обучения: групповые занятия, индивидуальные занятия, тьюторство, дистанционные занятия (скайп).

Тьюторство представляет собой индивидуальное сопровождение студента по ходу прохождения им программы, включает 3-4 коротких телефонных разговоров в неделю, 3-4 индивидуальных занятий в месяц, выдачу и проверку дополнительного домашнего задания. Также желающие могут подготовиться с преподавателями к российским и международным экзаменам (Основной государственный экзамен (ОГЭ); Единый государственный экзамен (ЕГЭ); Test of English as a Foreign Language (TOEFL) (Тест на знание английского языка как иностранного); International English Language Testing System (IELTS) (Международная система оценки знаний английского языка).

Форма проведения групповых занятий в школе является уникальной. Школа предоставляет желающим безлимитное (абонементное) посещение уроков, семь дней в неделю, согласно расписанию занятий их уровня. Существующие уровни ориентированы на общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Отличительной чертой образовательной организации «Frog School» является отсутствие у педагога какой-либо постоянной, фиксированной группы обучающихся. Каждый студент имеет право выбора преподавателя для посещения занятия по своему уровню из списка педагогов, предоставляющих учебные занятия по данному уровню. Как правило, студент может выбрать одного педагога из предлагаемых двух - трех преподавателей (русскоязычные и/или носители языка), тема же урока и материал у всех преподавателей одинаковы. Выбор того или иного преподавателя может быть обусловлен рядом различных причин: от методики и уникальности проведения занятия до личностных качеств педагога, проявления уважения. Некоторые студенты предпочитают посещать занятия у разных преподавателей, что также делает учебный процесс разнообразным и интересным. Многие обучающиеся отмечают уникальность такой формы работы как особую отличительную характеристику школы, что поднимает уровень образовательной организации в конкурентоспособности на рынке коммерческих образовательных услуг в городе Санкт-Петербург.

В центре английского языка «Frog School» не существует оценочной системы. Результаты тестов формируются на основе количества баллов, набранных студентами за правильные ответы. Существует дружеская атмосфера, которая создается не только на занятиях – периодически в школе проводятся совместные мероприятия (праздники, творческие вечера), где студенты и преподаватели свободно общаются друг с другом в более неформальной обстановке.

Также во время учебного года организуются различные тематические мероприятия, такие как День фотографии, День улыбок, День Compliments и т.д. Главным интерактивным интернет-сервисом школы является официальный веб-сайт школы «Frog School» (<http://thefrog.ru>), где находится базовая информация по имеющимся курсам центра, методике работы, контактах, ценах, а также еженедельное обновляющееся учебное расписание занятий школы. Помимо веб-сайта, центр английского языка активно использует популярные социальные сети для распространения различной информации - веб-сайт «ВКонтакте» и Instagram (Инстаграм). Данные информационные ресурсы имеют развлекательный, информационный и образовательный характер.

Центр английского языка «Школа Frog School» осуществляет франчайзинговую систему (франчайзинг - форма продолжительного делового сотрудничества нескольких фирм, при котором компания с известным на рынке именем (франчайзер) перепродает права на него вместе с технологией производства или продажи товара или услуги независимым от нее предприятием). Главный офис центра английского языка «Школа Frog School» находится в Санкт-Петербурге.

На сегодняшний день школа FrogSchool существует в Новосибирске и Уфе, в 2019 году ожидается открытие новых центров в Нижнем Новгороде и за пределами Российской Федерации, в городе Минск.

Школа английского языка Frog School входит в состав сети организаций, предоставляющих услуги дополнительного образования, таких как Санкт-Петербургская Школа Телевидения и Санкт-Петербургская Школа Красоты. Как и любая сеть, все школы активно взаимодействуют друг с другом, предоставляя клиентам услуги своих партнеров со скидкой (до 80 %), обмениваются опытом, осуществляют совместные проекты, реализовывают обучение работников в школах-партнерах.

Несмотря на активную деятельность, плотное сетевое сотрудничество, а также профессиональное и общественное признание школы английского языка Frog School, существует ряд задач, направленных на развитие проекта: привлечение новых клиентов; повышение качества образования; совершенствование и разработка новых концепций, программ по обучению английскому языку; внедрение нового для школы вида обучения - онлайн-обучения, как конкурентного преимущества среди школ и центров дополнительного образования по обучению иностранным языкам в Санкт-Петербурге; нехватка учебных кабинетов для занятий студентов.

Решение этих задач, на наш взгляд, возможно за счет использования ресурса сетевой организации образовательного процесса, и такой формы обучения, как виртуальные классы. В рамках реализации данного проекта нами были разработаны и апробированы организационно-педагогические условия сетевого взаимодействия, в том числе «виртуальные классы» как новая форма обучения английскому языку в центре дополнительного образования взрослых, а именно: создание и поддержка электронной обучающей среды через поиск, выбор и поддержку веб-платформы, обеспечивающей одновременное включения в виртуальное

занятие до 10 участников, активные формы взаимодействия, обратную связь и др. условия; подготовка преподавателя и студентов к работе на данной платформе, предполагающая стажировку преподавателя и ознакомление студентов с электронным ресурсом; проведение пробных экспериментальных онлайн-уроков (виртуальных классов) в течении двух недель для студентов разного уровня владения английским языком, обеспечение обратной связи и мониторинг удовлетворенности оказываемой услугой: для студентов «Школы Frog School», участвовавших в проведении виртуальных классов (экспериментальная группа) и для студентов, не принимавших участие в эксперименте (контрольная группа), для определения интереса и актуальности реализации данного проекта в будущем.

Всего в эксперименте приняло участие 15 студентов в возрасте от 20 до 35 лет. В их число вошли 11 студентов Школы Frog School и 4 представителя организаций-партнеров (по 2 студента из сети: Санкт-Петербургская Школа Телевидения и Санкт-Петербургская Школа Красоты); четыре мини-группы согласно уровню владения английским языком.

Выявленные в результате исследования проблемы в деятельности центра решались за счет создания организационно-педагогических условий обеспечения сетевой организации обучения взрослых английскому языку. Одним из условий была апробация виртуальных классов. Результаты эксперимента показали положительную динамику по таким критериям, как удовлетворенность, комфортность обучения, доступность использования виртуальных классов как новой формы дистанционного обучения английскому языку.

Обучающиеся экспериментальной группы (участники виртуальных классов) показали более высокий уровень заинтересованности и мотивации к обучению английскому языку через форму дистанционного обучения виртуальные классы. Также обе группы отмечают, что виртуальные классы могут являться эффективной формой обучения английскому языку. Однако, и экспериментальная, и контрольная группы считают, что виртуальные классы не способны заменить собой «реальные» занятия в школе, но готовы посещать виртуальные классы на постоянной основе.

Главными преимуществами виртуальных классов, как сетевой формы организации обучения, были выделены доступность, комфортность и удобство обучения. Основными недостатками выступают перебои Интернет-соединения и технические трудности работы в виртуальных классах.

Выводы. Подводя итог, отметим, что сетевая организация способствует развитию интереса у взрослых к изучению английского языка при соблюдении следующих организационно-педагогических условий: создана электронная информационно-образовательная среда; проведена подготовка педагогических кадров к работе с электронным ресурсом; разработаны и реализованы виртуальные классы как форма дистанционного обучения английскому языку; обеспечена образовательная связь и мониторинг результативности оказываемой услуги.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики - к педагогике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. - №9 - 1997. - С. 73-81.
2. Бузинская Я.М. Проблема определения компонентов структуры коммуникативной компетентности педагога / Бузинская Я.М. // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 2. – с. 10-11
3. Буров К.С. Сетевая организация взаимодействия образовательных организаций общего и профессионального образования в сфере профориентационной деятельности / К.С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2014. - Т. 6. - № 2. - С. 26-32.
4. Ваганова О.И. Интерактивные формы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза / О.И. Ваганова, А.В. Лапшова, О.П. Колтохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 62-2. – С. 43-46.
5. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Издательство Московского университета, 1986. - 201 с.
6. Majumdar A. 5 Teaching Techniques In The Virtual Classroom / Learning Industry Journal - 2016. URL: <https://elearningindustry.com/5-teaching-techniques-virtual-classroom>.

Педагогика

УДК 796.01

кандидат педагогических наук, доцент Думов Сергей Борисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград),
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волжский институт экономики, педагогики и права (г. Волжский);

кандидат педагогических наук Думов Александр Сергеевич

Волгоградский социально-педагогический колледж (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук, доцент Нагайцева Ирина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы, связанные с особенностями девиантных проявлений в подростковом возрасте. На основании теоретического анализа системно-личностного подхода и собственных исследований разработана система мероприятий практической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: девиантное поведение, личность, системно-личностный подход, профилактика.

Annotation. The paper deals with the issues related to the peculiarities of deviant manifestations in adolescence. On the basis of the theoretical analysis of the system-personal approach and own researches the system of actions of practical activity on prevention and overcoming of deviant behavior of minors is developed.

Keywords: deviant behavior, personality, system-personal approach, prevention.

Введение. Сегодня, в условиях столкновения различных ценностных ориентаций очень тяжело приходится несовершеннолетним с их еще не устоявшимся нравственным опытом, мировоззрением и шаткой системой ценностей. Подростки, в связи с особенностями их возраста очень чувствительны к различным социальным деформациям в обществе, а также к педагогическим ошибкам учителей. Если говорить о сфере саморегуляции несовершеннолетних, то она находится на примитивно-вербальном уровне, а нравственные категории пока что не стали сферой личностных смыслов потому что они не осуществляют роль регуляторов поведения несовершеннолетних.

Стремительно растет число агрессивных настроенных неформальных молодежных объединений, что влечет за собой негативные модификации сознания несовершеннолетних, в данных группах преобладают корыстная ориентация, агрессивность, национализм, насильственные методы решения конфликтов, собственных проблем.

В данных условиях особенно остро встает проблема практической деятельности и теоретического осмысления по профилактике и преодолению отклоняющегося от нормы поведения подростков.

Изложение основного материала статьи. В трудах отечественных и зарубежных исследователей довольно широко представлен феномен отклоняющегося поведения несовершеннолетних, например в работах В.Г. Баженова, А.А. Беликова, В.Н. Кудрявцева, С.И. Курганова, М. Раттера, Х. Хекхаузена и др. отклоняющимся (т.е. асоциальным, деликвентным) называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных, правовых, нравственных, коммуникативных, эстетических и других норм, включая отклонения и отклонения социально-пассивного типа, и отклонения активно-агрессивной ориентации [2].

Спектр исследований, которые были проведены в этой области, довольно обширен, однако все еще остаются слабо разработанными представления о глубинных личностных механизмах асоциального поведения несовершеннолетних, а также о деформациях социального пространства личности, которые как раз и порождают данный тип поведения. По ходу исследования данной проблемы, мы, в качестве методологической основы типологизации девиантного поведения подростков взяли за основу модель системно-личностного подхода, которая позволяет нам сделать вывод о том, что глубинная основа отклонений в поведении несовершеннолетних – это нарушения в его личностных структурах и функциях. И на начальном этапе в функциях рефлексивных, которые тесно связаны с образованием Я-образа, смысловой структуры личности, сферы ее личностной автономности и ответственности. Отклонения, проявляющиеся во внешних поведенческих актах, сопряжены с искажением ценностных предпочтений в сфере отношений [3]. Можно представить личностные дефекты, которые ведут к отклонениям, как психические новообразования, они понижают уровень организованности личностной системы и режима ее функционирования, иными словами осуществления функций индивидуальности, референтности избирательности. Если же нарушения в сфере важнейших личностных функций глубинны, то это приводит к тому, что само функционирование личности, связанное с утратой нравственных ориентиров при выборе поступка, ослабленностью опосредования и селекции влияний извне и внутренних реактивных импульсов, критичности и иммунитета по отношению к девиантным формам поведения - обуславливает происхождение устойчивых негативных проявлений личности.

Отклоняющееся поведение несовершеннолетних также связано с серьезными изъянами в сфере воли и произвольного поведения. Стандартное волевое развитие состоит в своевременном, качественном изменении самого субъекта, в его готовности к коррекции своего поведения для достижения цели. Именно эта функция воли ослаблена у несовершеннолетнего с отклоняющимся поведением. Ее проявления определены групповыми стереотипами, индивидуальная воля несовершеннолетнего достаточно часто подменяется волей группы, ее более сильных лидеров.

Опыт личностного развития "трудного" подростка негативен не только потому, что у него не было успехов, позитивных встреч, а потому, что выводы, которые он делает из своих жизненных ситуаций, проникнуты негативными предубеждениями и установками, они бедны в понятийном отношении, в большей степени "окрашены" отрицательными эмоциями [1]. Огромную роль в формировании девиантного поведения подростков играет нарушение саморегуляции на уровне личности, снижение ее оценочной, стимулирующей, мобилизующей, прогностической, контролирующей, ретроспективной, корректирующей функций, а нарушение устойчивой иерархии в структуре личности приводит в противовес этому к усилению внешних стимулов и синопических импульсов.

Несовершеннолетний с девиантным отклонением имеет недостаточный уровень в развитии интеллектуальной сферы, а это, в свою очередь, затрудняет вербализацию смысла, тем более значения поступков, совершаемых им. Нарушение контактов с социальным окружением не дает возможность общения с носителями положительного социального опыта, а значит, рефлексии в самокоррекции своего поведения. «Трудный» подросток неадекватно воспринимает себя, он не способен достаточно четко представить образ собственного поведения, тем более то, как оно воспринимается окружающими людьми. Это связано с самой природой рефлексии, которая проявляется в межиндивидуальной сфере, когда индивиду сложно транслировать другому смысл своей деятельности. Процесс вхождения такого несовершеннолетнего в группу, в этом случае нарушается, искажается [2].

В норме этот процесс протекает через три этапа:

1. Адаптации;
2. Индивидуализации;
3. Интеграции.

Но как показывают наблюдения, из этого процесса может выпасть этап индивидуализации. Иными словами, поиск средств проявления собственной индивидуальности, возможности отличаться от других, быть "не как все". Вследствие такого поведения интеграция обретает искаженный характер, становясь "растворением" подростка в массе, толпе.

Системно-личностный подход, в применении к анализу механизмов девиантного поведения направляет нас на способ объяснения причин такого поведения, когда воздействующие извне факторы должны в любом случае вызвать собственные деформирующие усилия личности. Системно-личностное понимание механизмов девиантного поведения, их генетической природы позволяет в будущем иметь возможность

нахождения наиболее эффективных личностно и индивидуально-ориентированных педагогических средств профилактики и преодоления такого поведения.

Профилактика девиантного поведения рассматривается как целенаправленно организованный процесс с заранее определенными средствами, формами и методами работы. Очень важно, что предупредительные работы по воспитанию намного эффективнее остальных средств и методов сдерживания, так как меры правовой профилактики, как правило, достаточно часто запаздывают и начинают действовать тогда, когда противоправное действие уже совершено. Для эффективной работы правовых мер предупреждения правонарушений, должна быть включенность в сознание подростка этих мер, что бы они стали частью его убеждений, мировоззрений, опыта, чего можно достичь путем целенаправленного воспитательного воздействия.

Наибольшей деформации у подростка с девиантным поведением подвержены такие функции личности, как выбор ценностей, социальная мотивация, опосредование внешних влияний защитными механизмами психики, адекватная самооценка своего образа жизни и поведения, построения иерархии жизненных смыслов, а также социально значимые способы самореализации. Нарушения в личностной сфере несовершеннолетнего очень тесно связаны с недостатками в когнитивно-интеллектуальном развитии, в сфере профессиональной и социальной ориентации, коммуникаций с людьми разных поколений, а также дезадаптацией в школьном коллективе.

Выводы. Исходя, из проведенного анализа мы сделали вывод о том, что системно-личностный анализ многообразных проявлений девиантного поведения несовершеннолетних позволяет выявить его сущностно-критериальные характеристики как определенное личностно-типологическое свойство, указанное поведение можно охарактеризовать:

1. Системой ценностных ориентаций, которая выражается в неадекватном (неустойчиво-деформированном) восприятии социальных, правовых, нравственных, коммуникативных, эстетических и других норм. Отрицание норм можно характеризовать различной степенью осознанности, последовательности, обширностью проникновения в сферы жизни и деятельности несовершеннолетнего.

2. Эгоистически-коллективной мотивацией, деиндивидуализированным воспроизводством стереотипов поведения в группе.

3. Недостаточным развитием интеллектуально-когнитивной сферы, понятийного мышления, а также способов учебной деятельности.

4. Неравносностью развития эмоционально-коммуникативных отношений, то есть непроизвольной привязанностью к определенным занятиям и партнерам и отвержение объектов, требующих волевых усилий.

5. Неадекватностью рефлексивных процессов, самооценки, "образа Я", ослабленностью саморегуляторных функций.

6. Отсутствие ориентированности в социуме, в перспективных планах и собственном жизненном опыте.

7. Общей психической неуравновешенностью, беспокойством, тревогой, агрессией, оппозицией в отношении воздействий со стороны педагогов.

В системе выделенных характеристик обнаружены различные колебания, которые связаны с качественным своеобразием и степенью выраженности отклонений. В связи с этим, мы смогли определить уровневые группы подростков с различными качественно-интенсивными характеристиками отклонений:

1. Несовершеннолетние с устойчивой асоциальной ориентацией, они активно противодействуют разнообразным профилактическим и коррекционным мерам ("агрессивные" подростки);

2. Несовершеннолетние с нарушениями в нравственной и эмоционально-коммуникативной сфере, что проявляется отставанием в развитии рефлексивных и когнитивных функций ("группа риска");

3. Несовершеннолетние с проявлениями психической неуравновешенности, непоследовательности и импульсивности поведения ("импульсивные" подростки).

В ходе практического применения предложенной типологизации отклоняющегося поведения несовершеннолетних при организации профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками в Краснооктябрьском районе г. Волгограда стало изучение социально-педагогической обстановки в районе. Первым шагом работы стала диагностика характеристик социальной среды и связанных с ней устойчивых индивидуально-психологических особенностей, препятствующих обобщению понимания девиантного поведения и развитию личности несовершеннолетних, разных уровневых групп. Результаты диагностики стали основанием для разработки системы индивидуальной и групповой профилактической и коррекционной работы с несовершеннолетними девиантного поведения.

Обобщая полученные результаты, мы имеем возможность выделить совокупность педагогических средств, ситуаций, создаваемых для несовершеннолетних различных уровневых групп, (в соответствии со степенью отклонения) с целью разработки системы мероприятий практической деятельности для профилактики и коррекции их поведения и развития.

Для группы "импульсивных" подростков мы разработали тренинги самооценивания и волевого поведения; вовлечение в коллективные творческие дела класса (подготовка мероприятий и другое); создание ситуаций учебного успеха; оптимизация статуса несовершеннолетнего в семье.

Для "группы риска" необходим поэтапный диалог о жизненной ситуации несовершеннолетних; выявление и работа для устранения негативных влияний со стороны семьи и неформальной группы; помощь в разрешении семейных, школьных и конфликтов со сверстниками; привлечение несовершеннолетнего к проектированию собственной жизнедеятельности, разработка маршрута собственной самореализации.

В работе с представителями "агрессивной" группы в большей степени эффективны такие приемы, как изменение статуса и референтной группы; включение в новые сферы деятельности и общения; разработка совместно с несовершеннолетним новой модели поведения и помощь в овладении ею.

Инвариантами для профилактической и коррекционной работы с несовершеннолетними различной степени отклонения стали такие действия, как разбор жизненной ситуации и социального круга, создание педагогически целесообразного пространства жизнедеятельности, диагностика и прогнозика личностного развития.

Литература:

1. Думов А.С. Педагогика девиантного поведения: учебное пособие / А.С. Думов, С.Б. Думов, И.А. Столярчук. – Волгоград: Учитель, 2015. – 179 с.

2. Думов С.Б. Насилие как форма проявления девиантности среди несовершеннолетних. Современные проблемы девиантологии: перспективы развития. Коллективная монография 1 Международного Конгресса девиантологов 20-23 апреля 2017 г. / Под ред. Ю.А. Клейберга и Kwami S. Dartey. – София, 2017. – 148 с.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. С. 79.

Педагогика

УДК 796:378.141-054.56

кандидат педагогических наук, доцент **Ермакова Марина Аркадьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

старший преподаватель Ляшенко Анна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме здоровьесбережения иностранных обучающихся, успешное решение которой позволит повысить качество высшего медицинского образования, и, следовательно, конкурентоспособность на мировом рынке образовательных услуг. Авторы статьи обосновывают необходимость вовлечения иностранных обучающихся в активные занятия физической культурой и спортом с целью повышения уровня их двигательной и коммуникативной активности, выделяют ряд особенностей реализации занятий физической культурой и организации дополнительной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой деятельности. Физическая активность является мощным средством восстановления психических и физических сил у обучающихся, фактором укрепления здоровья, помогает справиться с проблемами адаптации к новым условиям жизни и образовательной среды.

Ключевые слова: здоровьесбережение, физическая культура, иностранные обучающиеся, здоровый образ жизни, образовательное пространство медицинского вуза.

Annotation. The article is devoted to the problem of health saving of foreign students, the successful solution of which will improve the quality of higher medical education, and, consequently, competitiveness in the global market of educational services. The authors substantiate the need to involve foreign students in active physical culture and sports in order to increase their level of motor and communicative activity, identify a number of features of the implementation of physical culture and the organization of additional sports and recreational and sports activities. Physical activity is a powerful means of restoring mental and physical strength in students, a factor in promoting health, helps to cope with the problems of adaptation to new living conditions and the educational environment.

Keywords. health care, physical education, foreign students, healthy lifestyle, educational space of medical University.

Введение. В настоящее время международная деятельность является одним из критериев эффективности современного вуза и выражается в увеличении количества иностранных обучающихся, большей мобильности студента, что определяет конкурентоспособность отдельного вуза и страны в целом. Интернационализация подразумевает психолого-педагогическую коррекцию содержания образования и преподавательской деятельности на основе компетентностного подхода, отсутствия непрерывности образования «детсад» - «школа» - «вуз», адаптации иностранного обучающегося к нашей стране, языковой барьер его отношения к здоровью, ориентации на здоровьесберегающую и здравотворческую деятельность и т.д.

Наиболее привлекательным для иностранных обучающихся в нашей стране является высшее медицинское образование. Представляет несомненный интерес то, что в России достаточно давно и эффективно обучаются медицине представители разных народов, все они имеют свое представление о здоровье, и способах его сохранения, при этом результатом их обучения является диплом врача, независимо от стереотипа здоровьесбережения, опыта здоровьесберегающей и здоровьесохраняющей деятельности, образа и стиля жизни, вероисповедания и других критериев [7]. Обучение в медицинском вузе имеет ряд особенностей, которые неоднократно подчеркивались, как российскими, так и зарубежными исследователями: один из самых продолжительных рабочих дней, длительные транспортные перемещения по городу в связи с особенностями расположения учебных корпусов и клинических баз, необходимость дополнительной работы на кафедрах с препаратами и в библиотеках с литературными источниками, ночные дежурства, контакты с больными. По литературным данным, количество обучающихся с физическим, психическим напряжением и перенапряжением составляет от 20% до 70% и имеет устойчивую тенденцию к нарастанию от младших к старшим курсам: информационная интенсификация, технологии обучения и воспитания не соответствуют возрастным и этническим особенностям; педагогами применяются недостаточно эффективные методы и формы работы по сохранению и сбережению здоровья обучающихся, что может оказаться серьезной помехой в достижении целей высшего медицинского образования.

Следовательно, здоровьесбережение иностранных обучающихся является актуальной социально-педагогической проблемой, успешное решение которой позволит повысить качество высшего медицинского образования, и, следовательно, конкурентоспособность на мировом рынке образовательных услуг.

Изложение основного материала статьи. Здоровьесбережение как часть охраны здоровья имеет различные аспекты: философский, медицинский, психологический, физиологический. Значимым аспектом здоровьесбережения является педагогический, который определен спецификой педагогических средств. Сущностью аспекта здоровьесбережения является сохранение и укрепление здоровья посредством использования педагогических средств, способов и приемов [2].

Н.К. Смирнов рассматривает здоровьесбережение как основу здоровьесберегающих технологий и утверждает, «что здоровьесбережение не может выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из задач достижения главной» [5, с. 4].

Опираясь на исследования Л.Г. Татарниковой, В.В. Стригина, Ю.П. Лисицина, здоровьесбережение мы рассматриваем как сложное полифункциональное явление в качестве процесса (совокупность последовательных действий для достижения результата), фактора (движущая сила, источник здоровьесбережения), условия (обстоятельства, способствующие здоровьесбережению), системы (комплекс мероприятий, направленных на сохранение здоровья).

На наш взгляд, определенные резервы повышения эффективности здоровьесбережения находятся в области физической культуры и спорта. Физическая культура является мощным средством восстановления психических и физических сил у обучающихся, фактором укрепления здоровья, помогает справиться с проблемами адаптации к новым условиям жизни и образовательной среды.

В современной литературе физическая культура рассматривается как часть общей культуры общества и как специфическое образование, направленное на овладение ценностями физической культуры. Их приоритетность и уникальность обусловлена двумя основными факторами, отражающими комплексный характер влияния физической культуры на человека:

- воспроизводство – совершенствование в личности ее духовной природы, что обусловлено особым типом взаимосвязи и сочетанности в физкультурно-спортивной деятельности совокупности социокультурных ценностей и разнообразием видов взаимоотношений субъектов физкультурно-спортивной деятельности;
- становление двигательных способностей личности, что проявляется в сформированности разнообразных двигательных умений и навыков жизнеобеспечивающего и прикладного характера, а также двигательных качеств и сопряженных с ними способностей, обслуживающих качественное проявление двигательных умений и навыков [3, с. 3].

По сути, физическая культура – это направленная работа с духовной составляющей личности, которая осуществляется в процессе целенаправленной работы с телом, представляющим в личности ее биологическое начало.

Основными целями физкультурного образования обучающихся медицинских вузов следует считать:

- укрепление здоровья, повышение и поддержание на оптимальном уровне физической и умственной работоспособности, психомоторных навыков;
- развитие и совершенствование физических качеств, поддержание их на протяжении всех лет обучения в вузе;
- выработка ценностных установок на качественное применение средств и методов физической культуры как неотъемлемого компонента здорового образа жизни, фактора общекультурного развития и овладения медицинской профессией;
- привитие знаний и обучение практическим навыкам использования нетрадиционных средств физической культуры для укрепления и восстановления здоровья;
- обучение различным двигательным навыкам, сочетая с профессиональной физической подготовкой, методам оценки физического, функционального, психоэмоционального и энергетического состояния организма и методам коррекции средствами физической культуры;
- обучение само- и взаимоконтролю на групповых и индивидуальных занятиях средствами физической культуры, ведению дневника самоконтроля, составлению и проведению комплексов утренней гимнастической и производственной гимнастики;
- формированию навыков соблюдения требований личной и общественной гигиены, мотивационно - ценностное отношение к оптимальному двигательному режиму, привитие интереса к занятиям физической культурой и спортом и профилактика вредных привычек.

Таким образом, на кафедре физической культуры ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России было организовано исследование по изучению мотивации иностранных обучающихся к занятиям физической культурой, как системообразующего фактора деятельности в области здоровьесбережения.

В результате проведенного опроса среди обучающихся на первом курсе было выявлено, что большая часть обучающихся из Индии (70%) посещали занятия физической культурой в школе, 46 % - посещали дополнительные занятия по различным видам спорта, 82 % относятся к занятиям физической культурой «хорошо», 68 % готовы заниматься 2 раза в неделю по расписанию и 2-4 раза вне расписания. 15 % девушек и 13% юношей оказались равнодушными к занятиям физическими упражнениями, 32% обучающихся указали на достаточность занятий в рамках расписания.

Состояние здоровья - основная причина, не позволяющая иностранным обучающимся заниматься физической культурой и спортом подтвердили 65% девушек и 79 % юношей из Индии. Недостаток времени как субъективный фактор, ограничивающий занятия физической культурой отметили 87% девушек и 65% юношей. 32 % индийских девушек сослались на усталость в конце рабочего дня. Среди причин, препятствующих занятиям физическими упражнениями иностранные обучающиеся отметили: усталость от обучения на кафедрах медицинского вуза, не удобное расписание дополнительных занятий в спортивных и оздоровительных секциях; отсутствие потребности и интереса в занятиях физическими упражнениями; отдаленность места проживания от спортивной инфраструктуры вуза; низкий уровень здоровья; семейные и бытовые проблемы, тяжелое финансовое положение; недостаточная обеспеченность спортивным оборудованием и инвентарем.

В рамках, проведенного опроса было выявлено, что 64% респондентов не находят со стороны родителей, преподавателей, декана поддержки своей физкультурно-спортивной деятельности. Обучающиеся из Индии выделили факторы, препятствующие их приобщению к активным занятиям физической культурой и спортом: отсутствие условий для занятий спортом дома, отсутствие примера со стороны родственников, отсутствие занятий физической культурой в школе, наличие вредных привычек.

Положительное отношение к физической культуре и спорту индийские студенты ассоциируют с возможностью много двигаться, с хорошим настроением после занятий. 69 % юношей занимаются физическими упражнениями потому, что «можно сбросить лишний вес..., хорошее самочувствие после занятий..., физическая нагрузка снимает стресс и т.д.». Изучая ценностные ориентации к занятиям физической культурой, было установлено, что иностранные обучающиеся рассматривают такие занятия как способ адаптации к новым условиям жизнедеятельности, как возможность проявить себя, улучшить самочувствие после рабочего дня, снять усталость и стресс. Получение удовольствия от занятий физической культурой, как причину указали 7 % обучающихся.

Следовательно, дисциплины по физической культуре и спорту для иностранных обучающихся в медицинских вузах является значимым фактором обеспечения высокого уровня функционального состояния организма, формирующим физические, психические и специальные качества будущих врачей. Физкультурно-спортивная деятельность позволит иностранным обучающимся расширить круг общения, даст возможность эстетического и эмоционального восприятия, позволит сформировать опыт деятельности по сохранению и укреплению индивидуального здоровья в новых условиях жизнедеятельности, будет, является основным условием здоровьесбережения личности.

Анализ результатов, проведенного тестирования позволил сделать вывод о необходимости внесения изменений в рабочие программы дисциплин по физической культуре и спорту для студентов иностранного факультета ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного медицинского университета» Минздрава России, разработать программу физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий.

При организации занятий физической культурой и спортом с иностранными обучающимися учитываются следующие факторы:

- этнические особенности контингента обучающихся, особенности национальной культуры, традиций в вопросах физической культуры, в том числе конфессиональных;
- коммуникативные барьеры, связанные с различным уровнем владения русским языком, языком-посредником;
- состояние здоровья, уровень физической подготовленности, индивидуальные адаптационные особенности.

Поиск новых подходов к содержанию занятий физической культурой и спортом необходимо ориентировать не только на двигательную подготовку обучающихся, но и на развитие личности, на индивидуальное восприятие учебного материала. Учитывается особая значимость и привлекательность для них игровой деятельности [6, с. 87]. Иностранные студенты с удовольствием новые игры, но, в то же время, отдают предпочтение уже знакомым, национальным видам спорта (крикет). В целом спортивные игры позволяют решить целый комплекс важных задач: удовлетворить их потребности в движении и стабилизировать эмоции, научить владеть своим телом, развивать не только физические качества, но и творческие способности, нравственные качества и т.д.

Значительное внимание уделяется тестированию физических качеств иностранных студентов. Практика показала, что с нормативами физической подготовленности принятыми в России не может справиться большая часть обучающихся. В связи с чем, для иностранных студентов разработаны отдельные таблицы оценки физических качеств, и акцент делается на показатели прироста индивидуальных результатов, исходя из того, что тестирование должно побуждать обучающихся добиваться более высокого уровня физической подготовленности, не вызывать отрицательного отношения к физическим упражнениям, помогать создавать у студентов положительный психологический настрой. Тесты носят информационный характер, дают обучающимся представление о текущем уровне их физической подготовленности и не сравниваются с установленными нормами в России.

Немаловажное значение иностранные студенты отводят культуре взаимоотношений на уровне «преподаватель-студент». Авторитет личности преподаватель у данной категории студентов находится на очень высоком уровне и, в большинстве случаев не ставится под сомнение. В этой связи, с иностранными группами работают только опытные преподаватели, имеющие педагогический стаж, владеющие языком-посредником и принимающие каждого студента как личность, требующую особого внимания и уважения. Преподавателями проводятся персональные консультации по определению предпочтений обучающихся в выборе спорта, оптимального индивидуального двигательного режима [1].

Также учитываются гендерные особенности иностранных студентов. Более активно на занятиях проявляют себя юноши. Они быстрее усваивают учебный материал, охотнее идут на контакт с преподавателем, чаще задают интересующие их вопросы. Более пассивными являются девушки, они часто стесняются проявлять свою физическую подготовленность. Поэтому занятие с иностранными студентками строится с учетом их двигательных способностей.

В рамках организации внеучебной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой деятельности иностранные обучающиеся привлекаются в различных ролевых качествах (зритель, болельщик, участник группы поддержки, участник соревнований). Студенты иностранного факультета успешно выступают в составе сборных команд Оренбургского государственного медицинского университета по видам спорта на соревнованиях различного уровня, участвуют в составе команд факультетов во внутривузовских спортивных мероприятиях, принимают активное участие в спортивных праздниках, посещают спортивные секции. Отдельно, согласно плану воспитательной работы, проводятся физкультурные и спортивные мероприятия только для студентов иностранного факультета, уже стали традиционными «Веселые старты», турнир по перетягиванию каната, крикет и т.д.

Участие в соревнованиях и совместных тренировках с российскими обучающимися является одним из факторов, который способствует эффективному освоению русского языка, свободному и активному поведению в неформальной обстановке, оптимальной формой расширения и закрепления двигательных навыков, приобретаемых на занятиях физической культурой и спортом.

Следовательно, дисциплины по физической культуре и спорту в вузе выполняют здоровьесберегающие функции для иностранных обучающихся и должны быть обязательными и в том же объеме, как и для остальных студентов. Вариативный подход с учетом этнических особенностей повышает значимость социальных и профессионально-ценностных мотивов, направленных на укрепление здоровья, совершенствование профессионально значимых качеств будущего врача, позволяют решать не только вопросы адаптации иностранных студентов к обучению в медицинском вузе, но и вопросы сохранения, укрепления и формирования индивидуального здоровья.

Выводы. Обучение дисциплинам по физической культуре и спорту на факультете иностранных студентов в ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России рассматривается как фактор, способствующий сохранению и укреплению здоровья данного контингента обучающихся. Анализ, проведенного исследования позволил выделить ряд особенностей реализации занятий физической культурой и организации дополнительной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой деятельности.

На занятиях акцентируется внимание на положительные качества и достижения иностранных студентов, на удовлетворение их потребности в самоутверждении и общении. Нагрузка подбирается в зависимости от физической подготовленности занимающихся. Учитываются гендерные особенности иностранных студентов. Значительное внимание уделяется тестированию физических качеств обучающихся, тесты носят информационный характер, давая представление обучающимся о текущем уровне развития физических качеств. Ведется поиск новых подходов к содержанию дисциплин по физической культуре и спорту с учетом поведенческих и этнических особенностей иностранных студентов, ориентированных не только на двигательную подготовку обучающихся, но и на развитие личности. Учитывается особая значимость и привлекательность игровой деятельности.

Таким образом, особенности реализации дисциплин по физической культуре и спорту на факультете иностранных студентов способствуют формированию положительной динамики физической подготовленности, физической работоспособности, функционального состояния организма иностранных студентов, развитию ценностных ориентаций на ведение здорового образа жизни, привитию навыков здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности. Позволяют решать психолого-педагогические задачи здоровьесбережения личности, адаптации к условиям образовательного пространства медицинского вуза.

Литература:

1. Груцьяк, Н.Б. Физическая культура как мощный фактор, способствующий адаптации иностранных студентов в вузе. / Н.Б. Груцьяк, В.И. Груцьяк // Физическое воспитание студентов. – 2010 - № 2. – С. 37-39
2. Ермакова, М.А. Педагогические условия формирования культуры здоровьесбережения обучающихся / М.А. Ермакова, М.И. Болотова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55 – Ч.6. – С. 47-54
3. Коровин, С.С. Ценностный потенциал физической культуры в воспитании личности: учебное пособие / С.С. Коровин, Т.М. Панкратович; Мин-во образования и науки Рос. Федерации; ФГБОУ ВО «Оренб. гос. пед. ун-т». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 212 с.
4. Рахимов, Р.Г. Особенности организации обучения иностранных студентов в вузе и направление его развития / Р.Г. Рахимов // Язык и культура. – 2010. - №4 (12). - С. 123-126.
5. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. — М.: АРКТИ, 2005. — 320 с.
6. Ушакова, И.А. Преподавание «Физической культуры» с учетом этнических особенностей иностранных студентов / И.А. Ушакова, В.Б. Мандриков // Вестник ВолгГМУ. - №3 (39). 2011 г. – С. 85-87
7. Ушакова, И.А. Здоровьесберегающее обучение в профессиональной социализации иностранных студентов – медиков: монография / И.А. Ушакова; под ред. В.Б. Мандрикова. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2014.
8. Фазлеева, Е.В. Занятия физической культурой в вузе как средство адаптации иностранных студентов к обучению / Е.В. Фазлеева, Н.В. Васенков, А.С. Шалавина // Наука и спорт: современные тенденции. №2 (Том 11), 2016 г. С. 31-34

Педагогика

УДК 376.3

старший преподаватель, аспирант Ефимова Ольга Витальевна
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования Парфёнова Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск)

ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос использования предметно-практического моделирования в рамках коррекционно-логопедической работы; охарактеризована сущность и возможности данного метода; обосновываются условия его применения в контексте формирования понимания дошкольниками с ОНР функционально-смысловых особенностей связного высказывания, а также умения планировать и моделировать собственное связное высказывание.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, предметно-практическая деятельность, моделирование, метод предметно-практического моделирования.

Annotation. This article discusses the use of subject-practical modeling in the framework of correction and speech therapy; characterized the nature and possibilities of this method; the conditions of its use in the context of the formation of understanding by preschool children with ONR functional-semantic features of a coherent utterance, as well as the ability to plan and model their own coherent utterance are justified.

Keywords: connected speech, general speech underdevelopment, subject-practical activity, modeling, visual object-practical modeling method.

Введение. Полноценное овладение связанной речью, являющейся сложной формой речевой деятельности, предполагает наличие у ребенка определенного уровня речевого и интеллектуального развития, который характеризуется: степенью усвоения словарного запаса языка и умения им пользоваться, сформированностью навыков практического применения языковых законов и норм родного языка при передаче содержания готово текста, или при составлении самостоятельного связного высказывания.

Изложение основного материала статьи. С лингвистической точки зрения связная речь – это состоящий из более или менее законченных самостоятельных частей, обладающий определенной протяженностью, отрезок речи [15].

В психологии под данным термином понимается: во-первых, понятная, на основе ее собственного предметного содержания, речь; во-вторых, последовательность связанных друг с другом мыслей, выраженных точными словами в правильно построенных предложениях, а не просто последовательность слов или предложений; в-третьих, изложение определенного содержания, осуществляемое точно, логично, последовательно, образно и грамматически правильно [12; 20; 23].

В педагогике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи; 4) единое целое, организованное по законам логики и грамматического строя данного языка, речевое высказывание [2; 25].

В логопедии связная речь рассматривается в двух аспектах:

- 1) как обеспечивающее общение и взаимопонимание людей развернутое смысловое высказывание;
- 2) как сложная форма речевой деятельности человека, носящая характер последовательного развернутого изложения, основной функцией которого является коммуникативная, осуществляемая в двух основных формах – диалоге и монологе [3; 6; 19, 32].

Говоря о структуре речевого высказывания А. А. Леонтьев, указывает на ее трёхчленность: создание плана, его реализация и сличение. Рассматривая речевое высказывание как речевое действие, он характеризует его с позиций мотивированности и целенаправленности, выделяя в нем содержательную, связанную с задачей действия, и операциональную, обусловленную условиями действия стороны [10]. Выполняя коммуникативную функцию, связанное высказывание реализуется в двух основных формах – диалоге и монологе. В нашем исследовании интерес представляет монологическая форма речи, к основным свойствам которой, по мнению А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна и А. А. Леонтьева относятся односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, развернутость, определенная последовательность изложения [13, 22, 18].

У детей с нормальным речевым развитием формирование связной речи происходит постепенно, вместе с развитием мышления, деятельности и общения. При этом большинство психологов (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, Л.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) утверждают, что связная речь является показателем умственного, речевого развития ребенка и результатом общего развития речи. По мнению Л.С. Выготского, речедвигательные процессы способствуют лучшему протеканию мышления, помогают процессам понимания, а внутренняя речь обеспечивает лучшее запечатление и объединение понимаемого [5]. Так, в возрасте 5 – 6 лет дошкольники способны рассказать об увиденном или услышанном довольно подробно и последовательно, объяснить причины и следствия, составить рассказ по картине, отличить сказку от рассказа. В 6 – 7 лет, опираясь образец, дети сами могут придумать рассказ и сказку, поясняя, при этом, где сказка, а где рассказ. Самостоятельно составленные высказывания дошкольников, как правило, получаются логичными и развернутыми [32].

Главной особенностью речи детей дошкольного возраста является ее планирующая функция, в форме монологической контекстной речи. Дети осваивают разные структурно-функциональные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Однако, приходится констатировать что, не все дети в дошкольный период в полной мере овладевают навыком построения самостоятельного связного высказывания в силу ограниченности словарного запаса и несформированности грамматической стороны речи.

Р.Е. Левиной выделена и подробно описана категория детей у которых, наряду с трудностями усвоения навыков словоизменения и словообразования, обусловленных нарушением произношения и различения звуков, недостаточно полноценным овладением системой морфем, отмечается качественная и количественная неполноценность словаря, несформированность грамматического строя речи, затрудняющих развитие связной речи. Такое системное нарушение получило название «общее недоразвитие речи» (ОНР) [17].

Своеобразие развития словаря, грамматического строя и связной речи при общем ее недоразвитии раскрыто в исследованиях В.К. Воробьевой Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Ф.А. Сохина, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и др. Авторами отмечается скудность и узко-ситуативный характер словаря детей, что отражается в неумении употреблять усвоенные слова и понятия при изменении ситуации речевого общения [28], невозможность осуществлять детьми данной категории спонтанно выбор усвоенных лингвистических языковых единиц и использовать их в речевой деятельности, что говорит о несформированности языковых средств, о значительном преобладании пассивного словаря над активным [21]. В.К. Воробьева [4] и С.Н. Шаховская [21] отмечают несовершенство самостоятельной связной контекстной речи детей с речевым недоразвитием по структурно-семантической организации, указывая на возникающие у них трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое, в отборе материала для той или иной цели коммуникации. При этом, развернутые смысловые высказывания детей с ОНР отличаются отсутствием четкости и последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения действующих лиц, труднее всего данной категории детей дается самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания [27].

Таким образом, анализ работ ученых позволяет констатировать, что связное речевое высказывание детей с ОНР отличается отсутствием четкости, последовательности и полнотой изложения в силу того, что:

- 1) пассивный словарь детей шире активного, и понимание речи остается ограниченным по сравнению со здоровыми сверстниками;
- 2) номинативный и предикативный словарь превалирует над группами слов, обозначающих качество, признаки, состояния предметов и действий;
- 4) наблюдается недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка, т. е. несформированность лексико- грамматической стороны речи.

Преодоление недоразвития лексико-грамматической стороны речи и формирование связного речевого высказывания у детей с ОНР, по мнению Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой и др., возможно в условиях специального обучения, при использовании соответствующих, основанных на учете параметров дизонтогенеза, компенсаторных и индивидуальных возможностях каждого ребенка, методик и технологий [27, 30]. При организации коррекционно-логопедической работы необходимо опираться на ряд принципов, одним из которых является принцип предметно-практической направленности процесса обучения языку

[3, 24, 16]. Учет данного принципа предполагает формирование мотивации к речевому общению и развертывание языковых ориентировок при выполнении совместной практической деятельности, в процессе которой естественно возникают мотивы речевой коммуникации, появляется потребность в усвоении и активном применении слов и целостных речевых структур, необходимых для обслуживания потребностей общения в связи с деятельностью [8]. Кроме того, овладение действиями с различными предметами обеспечивает ребенку чувственное (сенсорное) познание действительности. Постепенно усложняясь, сенсорные процессы и практические действия, все более тесно взаимодействуют с процессами мышления. Чем старше ребенок, тем сложнее его манипуляции с предметами, а совершаемая деятельность все больше подчиняется определенной цели (или замыслу). Развивающее воздействие предметно-практической деятельности определяется тем, насколько она согласуется с этим замыслом. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что предметно-практическая деятельность является естественной базой для: формирования у детей понятий; развития речи как средства коммуникации; воспитания речевой активности, самостоятельности, умения планировать свою деятельность. У детей с речевым недоразвитием стихийно такое взаимодействие само по себе, как правило, не возникает. Для его формирования, как отмечают психологи и педагоги, необходимо создание такой специальной обучающей среды, которая позволила бы решить задачи развития речи через развитие познавательных процессов при использовании сенсорного опыта детей. При этом практическая деятельность должна быть необходимым звеном в протекании этих процессов [7]. В рамках предметно-практической деятельности решение данных задач возможно через предметно-практическое моделирование.

В педагогике под моделированием понимается деятельность по созданию моделей, их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях и связях объектов [1]. Использование метода предметно-практического моделирования в коррекционной работе с детьми с ОНР позволяет осуществить непосредственное знакомство детей с предметами, провести сравнение и сопоставление их признаков, представить наглядно структуру текста и взаимодействие его частей. А также способствует:

- увеличению объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, активизацией познавательной деятельности (мышление, восприятие, представление, память, внимания и др.);
- активизации словаря, совершенствованию процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь;
- формированию у детей умения планирования высказывания в соответствии с целью речевой коммуникации и в зависимости от вида речевого сообщения [9].

Использование метода предметно-практического моделирования в рамках коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи дошкольников с ОНР предполагает соблюдение следующих условий:

1. Постепенное усложнение речевого материала.
2. Соблюдение строгой последовательности при формировании устойчивых связей между словом, образом и символом.
3. Обязательное соотнесение предметного и речевого действия с символом.
4. Практические задания должны быть направлены на стимулирование познавательной и речевой активности детей.

Выводы. Таким образом, научные исследования подтверждают, что наглядные модели, являются доступной детям дошкольного возраста формой познания окружающей действительности. Их применение способствует не только развитию умственных способностей дошкольника, оно позволяет более целенаправленно развивать импрессивную речь детей с речевым недоразвитием, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные грамматические конструкции. Применение метода предметно-практического моделирования в рамках коррекционно-логопедической работы может обеспечить формирование у дошкольников с ОНР умения моделировать собственное связное высказывание в соответствии с ситуацией речевой коммуникации, основанного на осознанном понимании структурных особенностей разных типов связных высказываний.

Литература:

1. Агаева, Е.Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. / Агаева Елена Леонидовна. – М., 1984. – 173 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошк. Педагогика и психология»] / А.М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
4. Воробьева, В.К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией // Нарушение речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975. – С. 55-65
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: «Питер», 2017 – 431 с.
6. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
7. Козлина, А.В. Уроки ручного труда в детском саду и начальной школе: конспекты занятий [методика] / А.В. Козлина. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 62 с.
8. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: Некоторые методы и приемы: Метод. Пособие для логопедов и воспитателей / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 46 с.
9. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: учебное пособие для студентов педагогических вузов по специальности «Логопедия» / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – Москва: В. Секачев: Сфера, 2007. – 128 с.
10. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург.: Наука-Питер, 2006 – 102 с.

11. Леон Лоренсо С., Хализева Л.М. Роль овладения наглядным моделированием в умственном развитии ребенка – дошкольника / Психолого-педагогические основы совершенствования обучения и воспитания в детском саду. – М.: Педагогика, 1979. – 234 с.
12. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – Изд. 8-е – Москва: Ленанд, 2014. – 211 с.
13. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
14. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 94 с.
15. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / [Н.Е. Богуславская и др.]; Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.
16. Носкова, Л.П. Основные направления работы по речевому развитию глухих детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Л.П. Носкова. // Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой, Е.Н. Марциновской, О.П. Гаврилушкиной. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 12-30.
17. Основы теории и практики логопедии [Текст] / [Р.Е. Левина и др.]; под ред. Р.Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва: Альянс, 2013. – 366 с.
18. Основы теории речевой деятельности [Текст]: монография / отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
19. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников: учебно-методическое пособие / [Ж.В. Антипова и др.]; под ред. Т.В. Волосовец. – Москва: Сфера: Секачев В.Ю., 2007. – 223 с.
20. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детского сада / [В.И. Логинова, А.И. Макасов, М.И. Попова и др.]; Под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
21. Расстройства речи и методы их устранения [Текст]: (сборник трудов) / М-во просвещения РСФСР, Московский гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина, Каф. Психопатологии и логопедии; [под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской]. – Москва: Московский гос. Пед. ин-т им. В.И. Ленина, 1975. – 194 с.
22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: «Питер», 2015. – 705 с.
23. Рубинштейн, С.Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.
24. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: (I – IV кл.) / Л.Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
25. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе: [Учебник для пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.»] / А.В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
26. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада / Е.И. Тихеева; Под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
27. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно: Система коррекции общ. недоразвития речи у детей 6 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 140 с.
28. Трауготт, Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н.Н. Трауготт. – СПб.: Гармония, 1994. – 59 с.
29. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст] / К.Д. Ушинский; Ред. коллегия: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; [Вступ. статьи: В. Струминский. «Об изданиях сочинений К.Д. Ушинского. (Историогр. Очерк)», с. 8-23; Е. Медынский. «Основы педагогической системы К.Д. Ушинского», с. 24-40]: Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – Москва: Ленинград: Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – 1952. – 10 т. Т. 7 Родное слово: Год 3-й: Руководство к преподаванию по «Родному слову». – 1949. – 356 с.
30. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1991. – 44 с.
31. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: диссертация ... доктора педагогических наук в форме науч. докл.: 13.00.03. – Москва, 2000. – 148 с.
32. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: [В 2 ч.] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – [2-е изд., испр.] – М.: Альфа, 1993. – Ч. 1 :Первый год обучения: (Ст. группа). – М.: Альфа. – 103 с.

Педагогика

УДК:37.018.552

кандидат педагогических наук, доцент Железнякова Елена Алексеевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ШКОЛА КАК НОВЫЙ ТИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются изменения современной российской школы, связанные с активной миграцией последних десятилетий. Выделяются основные черты поликультурной школы и намечаются пути совершенствования учебного и образовательного процесса.

Ключевые слова: поликультурная школа, дети мигрантов, диалог культур, толерантность.

Annotation. The article deals with the changes of the modern Russian school associated with the active migration of recent decades. The main features of the multicultural school are highlighted and the ways of improving the educational process are outlined.

Keywords: multicultural school, children of migrants, dialogue of cultures, tolerance.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований
(проект № 19-013-00213 А)*

Введение. Более 10 лет назад российская система обязательного образования столкнулась с необходимостью ответить на вызовы времени, связанные с увеличившимся миграционным потоком. В России активизировалась как внешняя, так и внутренняя миграция, в результате чего в школы стали поступать дети, для которых русский язык не является родным. Это билингвы, родившиеся в двуязычных регионах России и освоившие язык своего этноса как материнский, первый язык, а русский язык – как язык социального окружения. Кроме того, это дети, прибывшие из других государств, обычно стран СНГ, вслед за своими родителями. Как правило, такие учащиеся плохо владеют русским языком, их коммуникативная компетенция связана исключительно с бытовыми ситуациями общения, часто у них не сформированы навыки письма и чтения на русском языке. Школы, принимающие инофонов, стали местом сосуществования, а часто и столкновения менталитетов, картин мира, культур, языков.

Цель данной статьи – описать современную школу как новый тип образовательного учреждения, основной отличительной чертой которого является поликультурность.

Для достижения этой цели предполагается решить следующие задачи:

- рассмотреть стратегии включения представителей некоренных этносов в новую реальность с точки зрения школьного образования;
- проанализировать ситуацию, сложившуюся в принимающих детей мигрантов школах Ленинградской области;
- выделить основные черты поликультурной школы.

Изложение основного материала статьи. Российская школа всегда была полиэтнической, что связано с исторически сложившейся многонациональностью государства. Однако, на наш взгляд, школу нельзя было назвать поликультурной. Представители разных этносов жили рядом на протяжении длительного времени, формировалось общее культурное пространство, включающее элементы двух и более культур, часто с преобладанием русской культуры, реже – какой-либо иной (в национальных регионах). В этом же, знакомом для них, культурном пространстве оказывались дети, поступающие в школу.

Современные условия кардинально отличаются от существовавших в течение нескольких десятилетий. Миграционные процессы привели к тому, что школьники оказываются в непривычных для них культурных обстоятельствах, причём это касается не только детей мигрантов, но и их русскоязычных одноклассников. Учащиеся сталкиваются с этническими культурами, с которыми не были знакомы ранее. Это может создавать ситуацию культурного шока, которую мы рассматриваем не только как результат столкновения с принимающей культурой (с позиции прибывшего в Россию), но и как итог столкновения с культурой приезжих, значительно отличающейся от родной.

Учёные, исследующие проблемы школьного образования, обратились к рассмотрению сложившейся ситуации, прежде всего, с точки зрения поиска наиболее оптимальных путей для интеграции детей мигрантов в общешкольное и, шире, общероссийское пространство [4; 8]. Именно интеграция сегодня рассматривается как цель процесса воспитания и образования школьников-инофонов. Ранее термин «социальная интеграция» использовался применительно к людям с ограниченными возможностями здоровья: «Общим для всех исследователей выступает трактовка понятия «социальная интеграция» как упорядоченных бесконфликтных отношений, где сам человек с особенностями в развитии не чувствует себя какой-то особой составной частью общества, ни общество не считает аномального таковым» [6, с. 21]. В современной науке термин «социальная интеграция» используется и по отношению к мигрантам. На наш взгляд, в этом случае приведённое определение должно быть уточнено не только с точки зрения субъекта интеграции, но и с точки зрения его результата. Принципиально отказываясь от характеристики «аномальный», будем считать результатом социальной интеграции мигранта упорядоченные бесконфликтные отношения, в которых человек, при сохранении собственной этнической и культурной идентичности, является участником жизни общества и воспринимается окружающими таковым. Представляется, что сохранение этнической и культурной идентичности является необходимым условием психологического благополучия и комфорта. Поскольку мигрант находится в иноэтническом и инокультурном окружении, при сохранении идентичности он неизбежно будет осознавать свою «особость», «инаковость», однако в ситуации социальной интеграции эта «особость» не является отрицательным фактором и воспринимается либо нейтрально, либо положительно. В современной школе социальная интеграция детей мигрантов позволит создать социально и психологически благоприятную обстановку для всех учащихся. При этом социальная интеграция предполагает аккультурацию представителей «входящей» культуры.

В философии и социологии под аккультурацией понимаются «процессы взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры др. народа, обычно более развитого» [9]. В методике преподавания иностранных языков и теории межкультурной коммуникации аккультурация рассматривается не как двунаправленный процесс, а как «процесс усвоения личностью, выросшей в одной культуре, элементов другой культуры, субкультуры, картины мира, в том числе и прецедентных текстов, стереотипов речевого общения» [1; с. 13]. На наш взгляд, аккультурация является одним из условий успешной социальной интеграции мигранта, необходимым, но не единственным.

Рассмотрим менее благоприятные стратегии включения представителей некоренных этносов в новую реальность с точки зрения школьного образования: сегрегацию и ассимиляцию.

Сегрегация является недопустимым вариантом для образовательного учреждения. Тем не менее, многолетний опыт сотрудничества со школами, принимающими детей мигрантов в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, свидетельствует о том, что в некоторых случаях сегрегация имеет место. Сталкиваясь с учеником, плохо или совсем не говорящим по-русски, особенным с точки зрения поведения, в том числе коммуникативного, учителя, не имеющие специальной подготовки по социальной и языковой интеграции детей мигрантов, иногда стремятся игнорировать возникшую ситуацию путём сегрегации такого ученика. Это выражается в том, что учитель не предпринимает никаких мер, направленных на интеграцию нового школьника, не обращается к ребёнку на уроке, не даёт ему каких-либо индивидуальных заданий, не создаёт условий для продуктивной внеурочной деятельности, не включает его во внеклассную работу, в том числе не привлекает к участию в воспитательных мероприятиях. Нередко такой «неуспевающий» ученик занимает место за последней партой, что способствует сегрегации.

Ассимиляция предполагает формирование новой идентичности при полном отказе от существующей ранее, при этом новая идентичность основана на чертах принимающей стороны. Как показывает опыт общения автора с учителями, работающими в поликультурных классах, педагоги часто считают ассимиляцию

показателем успешного вхождения ребёнка в новый социум, рассматривают её как цель педагогического воздействия. Этим бывает вызван запрет на использование родного языка инофона в стенах школы, в том числе во внеурочное время в общении с представителями его этноса. Однако, ассимиляция – это долгий процесс, предполагающий потерю этнической идентичности и национального самосознания, что является негативным последствием данной стратегии адаптации. Осознание ценности родной культуры учащегося, стремление сохранить её при одновременном овладении культурными нормами принимающего сообщества – обязательные требования к современному педагогу. Учитель-русист должен не только обучить нового школьника русскому языку, но и создать условия для формирования продуктивного билингвизма, что свидетельствует о важности специальной подготовки педагога.

Кафедра межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена сотрудничает со школами Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Исследование ситуации в школах Ленинградской области, принимающих детей мигрантов, позволило выявить проблемы, многие из которых обусловлены поликультурностью этих сообществ.

Наблюдаются трудности в общении детей мигрантов и их русскоязычных одноклассников. Эти трудности обусловлены как плохим знанием русского языка, так и невлаждением русской коммуникативной культурой, прежде всего, правилами общения в детском коллективе, что проявляется в нарушении норм невербальной коммуникации, несоблюдении ритуалов поведения. Разные представления о ценностях, нормах отношений становятся причиной конфликтов одноклассников. При этом иноязычные дети часто объединяются в сообщества, основой которых становится не этническая принадлежность, а «инаковость». Представители таких сообществ противопоставляют себя русскоязычным одноклассникам, что является конфликтогенным фактором в полиэтнической школе.

У детей мигрантов, поступающих в начальную школу, часто обнаруживается слабая дошкольная подготовка, особенно в сравнении с русскоязычными детьми. Это бывает обусловлено низким социальным статусом семьи или образовательной традицией в родной культуре нового школьника, в которой не принято уделять дошкольному образованию такое внимание, как в русской культуре. В совокупности со слабым знанием русского языка это приводит к тому, что у инофона формируется заниженная самооценка, его социальный статус в классе также понижается, появляются проблемы в отношениях с одноклассниками.

Сложно складывается взаимодействие учителей с родителями новых школьников. Причиной является как языковой барьер, так и культурные различия: часто отец не интересуется обучением ребёнка, он не готов включаться в этот процесс и участвовать в нём каким-либо образом, а мать не имеет необходимых полномочий для того, чтобы принимать решения. Кроме того, порой мальчики не воспринимают мать как авторитетного человека с точки зрения социальной жизни.

Обнаружилось, что в ряде школ решить комплекс проблем, связанных с обучением детей мигрантов, пытаются путём объединения таких учеников в специальные классы, полностью состоящие из инофонов. С одной стороны, подобные меры являются оправданными с точки зрения процесса обучения: отдельные «иноязычные» классы позволяют сделать контингент более однородным, что даёт возможность применять методику обучения русскому языку как неродному [7], а также учитывать необходимость адаптации программ по другим предметам для использования в нерусскоязычной аудитории [2; 3]. С другой стороны, отделение детей мигрантов от остальных учащихся не даёт возможности для реализации стратегии социальной интеграции, осложняет процесс аккультурации, который гораздо эффективнее будет проходить в поликультурном классе.

Как сами учителя относятся к проблеме поликультурности? Большинство педагогов и представителей школьной администрации, с которыми мы беседовали, признают, что проблема столкновения культур существует, однако, по их мнению, она не является основной. Гораздо более значимой учителя считают проблему языковой адаптации детей мигрантов, решение которой реально при условии наличия организационных возможностей: материальных, технических, методических. Ответственность за создание этих возможностей педагоги возлагают на школу и государственные институты в равной мере. Не оспаривая важность языковой адаптации, отметим, что она неразрывно связана с аккультурацией, аккультурация невозможна без овладения языком принимающего сообщества.

С учётом вышеизложенного, выделим основные черты поликультурной школы, которые позволяют нам считать её новым типом образовательного учреждения, и наметим пути, по которым целесообразно совершенствовать учебный и воспитательный процесс с учётом поликультурности обучающихся.

Поликультурная школа – это образовательное учреждение, в котором учатся дети-носители разных этнических культур. Целью такой школы является создание условий для полноценного и гармоничного развития всех учащихся с учётом их культурной принадлежности.

Обычно у учеников поликультурной школы разные родные языки, и этот факт не только сказывается на освоении учебного материала конкретным ребёнком, но и должен учитываться педагогами при составлении учебной программы. Присутствие инофонов в поликультурной школе обуславливает необходимость введения в учебные программы коррективов занятий по русскому языку для детей, не говорящих по-русски с детства, при этом занятия должны быть направлены как на освоение школьного курса по русскому языку, так и на обучение разговорной речи и языку школьных предметов. Специальная работа над языком предмета необходима для успешного овладения всеми дисциплинами, что является условием социальной интеграции школьника. Кроме того, на основных уроках учителям необходимо руководствоваться принципами личностно-ориентированного обучения и дифференцировать задания в соответствии с уровнем языковой подготовки конкретного ученика. Для того, чтобы такая работа была эффективной, учителя должны проходить специальное обучение методике преподавания русского языка как неродного.

Поскольку родители учащихся поликультурной школы также принадлежат к разным этническим культурам, взаимодействие с родителями в подобном учебном заведении имеет определённые особенности, главная из которых – преимущественно индивидуальный подход. Родительские собрания как способ общения педагога с родителями будут малоэффективны в случае, когда родители – инофоны и носители других ценностей, традиций, норм общения, поэтому личные беседы представляются более оправданным выбором.

В поликультурной школе часто наблюдается нарушение преемственности между дошкольным учреждением и начальным уровнем школьного образования. Это может быть связано как с тем, что семья только что переехала в Россию, так и с культурными традициями дошкольного воспитания. Эта особенность поликультурной школы требует от учителей начальных классов повышенного внимания к детям-

представителям других культур. В частности, важно формировать у таких школьников учебную мотивацию, что может быть сложнее ввиду отсутствия работы в этом направлении в дошкольные годы.

Следующей особенностью поликультурной школы является наличие диалога культур, при этом необходимо, чтобы это было именно эффективное и позитивное взаимодействие, а не конфронтация. Поликультурность класса определяет необходимость обращения к диалогу культур на занятиях по всем школьным предметам, в первую очередь, по предметам гуманитарного цикла. Так, в статье «Межкультурный диалог на уроке русского языка в полиэтническом классе» нами рассматриваются такие направления организации диалога культур на уроке русского языка, как работа с лексическими заимствованиями, обращение к художественным произведениям русских авторов на темы природы, культуры и истории другой страны, сравнительный анализ концептов, перевод, диалог текстов на одну тему, созданных разными народами [5]. Подобный диалог культур может быть организован и на уроках истории, изобразительного искусства, музыки и других.

Для того чтобы каждый ученик поликультурной школы чувствовал себя полноценным членом коллектива и в то же время сохранял собственную этническую и культурную идентичность, он должен осознавать ценность родной культуры и видеть, что эта ценность признаётся окружающими. Диалог культур на уроках предполагает, что у инофона, делающего доклад или сообщение о своей родной культуре или слушающего соответствующий рассказ учителя, одноклассника, повышается самооценка, более высоким становится статус в коллективе.

В связи с этим, большое значение в поликультурном образовательном учреждении имеет воспитательная работа, особенно направленная на формирование этнической и культурной толерантности. Дни национальных культур, национальные праздники и другие внеклассные мероприятия, в подготовке которых принимают участие как ученики и педагоги, так и родители, будут способствовать гармонизации межэтнических отношений. Однако формированию толерантности содействуют не только те мероприятия, концепция которых связана с поликультурностью. Эффективны все виды работы, в которых школьники осуществляют какую-либо совместную деятельность в группах, включающих носителей разных культур.

Выводы. Активная миграция последних десятилетий привела к тому, что в современном российском образовательном пространстве сформировался новый тип учреждения – поликультурная школа. В такой школе получают образование учащиеся-носители разных этнических культур, часто недостаточно хорошо владеющие русским языком. Для эффективной социальной интеграции детей мигрантов необходимо учитывать поликультурность школы в организации образовательной и воспитательной работы.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. География-6: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. – СПб.: Златоуст, 2016. – 208 с.
3. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Физика-7: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. – СПб.: Златоуст, 2016. – 200 с.
4. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Общественные науки. – №28. – Пенза, 2012. – С. 774-778.
5. Железнякова Е.А. Межкультурный диалог на уроке русского языка в полиэтническом классе // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. – М.: РУДН, 2018. – С. 31-39.
6. Климова Т.В. Теоретические подходы к проблеме социальной интеграции лиц с особенностями в развитии // Сибирский педагогический журнал. – 2008. - №10. – С. 318-326.
7. Методика обучения русскому языку как неродному: учебно-методическое пособие / Под ред. И.П. Лысаковой. – М.: КНОРУС, 2019. – 150 с.
8. Миграционные процессы: проблемы адаптации и интеграции мигрантов: сб. материалов IV Международной научно-практической конференции / под ред. проф. докт. геогр. наук В.С. Белозерова. — Ставрополь: изд-во СКФУ, 2018. – 452 с.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

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

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей использования авторских сказок в коррекционной логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи. На основе анализа научно-методических источников по проблеме, изучения современного опыта коррекционной работы с детьми с недоразвитием речи и собственных исследований авторы доказывают эффективность использования сказок в дифференцированной логопедической коррекции лексических нарушений у старших дошкольников. Доказываются психолого-педагогические преимущества народных сказок как средства коррекции нарушений связной речи у дошкольников. В статье представлены результаты реализации логопедической программы для работы с детьми старшего дошкольного возраста в ДОУ, направленной на дифференцированную коррекцию

нарушений лексики. Актуализированы возможности развития навыков социализации, нравственного и творческого потенциала детей с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки.

Ключевые слова: недоразвитие речи, сказкотерапия, авторская сказка, логопедическая коррекция, лексические нарушения.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities of using the author's fairy tales in the correctional speech therapy work with children with General underdevelopment of speech. Based on the analysis of scientific and methodological sources on the problem, the study of modern experience of correctional work with children with underdevelopment of speech and their own research, the authors prove the effectiveness of the use of fairy tales in differentiated speech therapy correction of lexical disorders in older preschoolers. Psychological and pedagogical advantages of folk tales as a means of correction of coherent speech disorders in preschool children are proved. The article presents the results of the speech therapy program for work with children of preschool age in preschool, aimed at differential correction of vocabulary disorders. Possibilities of development of socialization skills, moral and creative potential of children with general underdevelopment of speech by means of the author's fairy tale are actualized.

Keywords: speech and language disorders, fairytale therapy, author's fairytale, speech correction, lexical violations.

Введение. Коррекция недостатков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальным вопросом в современной логопедии. Исследования показывают, что проблема нарушений связной речи стоит крайне остро особенно в старшем дошкольном возрасте. Не овладев в полной мере наиболее сложной формой речевой деятельности, ребенок не может считаться готовым к обучению в школе, а несформированность связной речи не только мешает ребенку овладеть знаниями, но и отрицательно влияет на коммуникацию и на развитие всей речемыслительной деятельности. Данная проблема глубоко исследуется учеными (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.), которые рассматривают различные пути преодоления недостатков устного дискурса у детей указанной категории.

Вместе с тем ученые единодушны в том, что в коррекционной работе с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, необходимы программы дифференцированной логопедической помощи с разным набором дидактических средств: По мнению В.П. Глухова, именно «дифференцированный подход основывается на определении наиболее сформированных сфер речевой деятельности, с опорой на которые строится коррекционная работа. Этот принцип лежит и в основе работы по формированию связной речи» [4, с. 15].

Доказано, что общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста может выражаться как в полном отсутствии общеупотребительной речи, так и в наличии элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Однако, несмотря на различную выраженность признаков ОНР, страдающие им дети, как правило, отличаются поздним развитием речи, ограниченным словарным запасом, выраженным аграмматизмом, а также недостаточностью звукопроизношения и фонематического восприятия [3;7].

Так, Л.Н. Ефименкова утверждает, что связная речь как особая сложная форма коммуникативной деятельности у детей с ОНР самостоятельно не формируется: при пересказах и рассказах они прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную мысль содержания, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы и путают события. Как следствие речь данной категории детей отличается хаотичностью и невыразительностью [5, с. 4]. В российской логопедии признанным направлением коррекции недостатков речи у детей является сказка как средство эффективного закрепления контекста связной речи. Изучением воздействия сказки на детей с ОНР занимаются Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.М. Поваляева, Т.М. Грабенко, С.А. Черняева, Г.Г. Чебанян, Н.М. Погосова, А.В. Гнездилов, Д.Ю. Соколов, О.В. Заширинская, Т.А. Сергеева и др. Ученые доказывают, что именно сказка содержит наибольшую творческую составляющую, которая позволяет мотивировать детей к речевому акту на уровне последовательного и логичного рассказа.

Изложение основного материала статьи. При обследовании уровня развития связной речи у детей с ОНР выявлены такие особенности, как использование простых предложений, бедность и однообразие синтаксических конструкций. Распространение предложений, самостоятельное конструирование сложносочиненных и сложноподчиненных предложений вызывает у таких детей большие трудности, а иногда и вовсе оказывается невозможным. Так, Т.Б. Филичева при работе с детьми, страдающими ОНР, рекомендует руководствоваться положениями, разработанными основателями советской дефектологии и логопедии Л.С. Выготским, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовским и др. В первую очередь это принцип развития, состоящий в анализе объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка. Т.Б. Филичева доказывает, что «разностороннее обследование дошкольника с этих позиций позволяет выявить ведущий речевой дефект и обусловленные им недостатки психического развития» [11, с. 145].

Второй принцип коррекционного обучения - принцип системного подхода - по мнению автора, предполагает анализ взаимодействия различных компонентов речи: «коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости и внятности речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения» [11, с. 146].

Немаловажен и третий принцип связи речи с другими сторонами психического развития, раскрывающий зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психических процессов. Выявление этой связи позволяет воздействовать на психологические особенности детей с ОНР, препятствующие эффективной коррекции речевой деятельности.

В данном контексте стоит отметить, что сегодня создаются и успешно реализуются программы, направленные на предупреждение общего недоразвития речи. Так, Е.В. Жулиной апробирована модель ранней логопедической помощи детям с задержкой речи, построенная в структуре концепции О.В. Трошина и дополненная разработкой семейноцентрированной формы помощи. Организация логопедического сопровождения ребенка с ЗРР, по мнению Е.В. Жулиной, позволяет «повысить качество и эффективность коррекции отклоняющегося развития, что, в свою очередь, определит эффективность дальнейшей социализации детей» [6]. В данном контексте особого внимания заслуживают работы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, создавшей авторский метод комплексной сказкотерапии, на котором основана

работа Международного института комплексной сказкотерапии. Автор рассматривает сказкотерапию как инструмент для оказания оперативной, долгосрочной и глубокой психологической помощи, как детям, так и взрослым. Доказано, что логопед может использовать в своей работе методы сказкотерапии, способствующие развитию связной речи у детей с ОНР: рассказывание (пересказ) сказки, сочинение и постановка сказки. Вспомогательными методами могут стать изготовление кукол и рисование, которые можно использовать в подготовке и проведении занятий с использованием сказки в качестве средства коррекции недостатков связной речи у старших дошкольников с ОНР. Оригинальный вариант работы со сказкой рассматривает А.Т. Мутыгуллина, которая предлагает использовать пальчиковую гимнастику для инсценировки стихов или сказочных историй. По ее мнению, сочетание сказкотерапии с пальчиковой гимнастикой является эффективным инструментом коррекции недостатков речи детей дошкольного возраста [8]. А.Ю. Борисов и К.В. Мосалёва рассматривают сказку как инструмент коррекционной работы, направленной на снижение агрессивности старших дошкольников: «благодаря сказке дети научились эмоционально разряжаться, сбрасывать зажимы, «отыгрывать» глубоко спрятанные страхи, беспокойство, тревогу, чувство вины» [2, с. 48]. К подобным выводам приходят ученые, работающие в русле ритмических методик с детьми с ЗПР. Они доказывают, что многочисленные двигательные упражнения по развитию общей и артикуляционной моторики, пальчиковая гимнастика, упражнения с одноименным и разноименным взаимодействием рук, ног, глаз и языка, способствуют формированию реципрокной координации. Рисунок фольклорных текстов с четкой ритмической структурой оказывает благотворное влияние на эмоциональное состояние детей: вызывает живой интерес и позитивные переживания, содействует возрастанию общей активности [1]. Таким образом, «применение оптимальных игровых средств на фронтальных логопедических занятиях, насыщенность их игровыми ситуациями с привлечением сказочных героев, создание игры на всех занятиях вызывает огромный интерес к заданиям у детей, постоянно поддерживает их положительный настрой, стимулирует мыслительную деятельность дошкольников, повышает мотивацию к обучению» [9, с. 156].

Известные авторские сказки как психолого-педагогический инструмент, сохраняя основные преимущества народных сказок, изобилуют множеством сюжетных линий и отражением в произведении взглядов автора. Авторская сказка представляет собой абсолютно самостоятельное литературное произведение с оригинальным художественным содержанием и эстетической концепцией. Так, Е.А. Сухоруков отмечает, что авторская сказка «черпает образный материал из литературных или фольклорных источников» [10, с. 148]. Автор наделяет своих героев индивидуальностью, а сюжет не ограничивается какими-либо мотивами. Фольклорные сказочные жанры (сказки о животных, волшебные и бытовые) в авторской сказке могут сочетаться. Кроме того, авторская сказка, написанная одним автором, существующая в письменной форме (в одном строго зафиксированном варианте), отличается менее строгими правилами в построении, чем фольклорная, и более сложным синтаксисом, более богатой лексикой, а также наличием индивидуальных тропов. Именно по этой причине авторская сказка также может стать эффективным средством для коррекции недостатков связной речи у старших дошкольников с ОНР. Таким образом, воспроизводя или сочиняя сказку, ребенок максимально задействует свои лексические, грамматические и синтаксические ресурсы, активно использовать такие свойства связной речи, как последовательность, логичность, правильность и выразительность. Если учесть психолого-физиологические особенности детей с ОНР, наиболее целесообразным представляется выбор в пользу русских народных сказок. В данном случае статичность характеров, недостаточная подробность и «психологичность» текста можно отнести скорее к достоинствам, чем к недостаткам, как и предварительное знакомство детей с их сюжетом. Кроме этого, символичность, метафоричность и динамичность таких сказок способствуют развитию выразительности речи. Данные теоретические выводы были апробированы в экспериментальной работе, проведенной на базе МБДОУ «Детский сад №461 «Радуга» города Нижнего Новгорода, в двух логопедических группах детей с ОНР. На диагностическом этапе данного исследования были использованы методики обследования связной речи В.П. Глухова, О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной, а также комплексная программа выявления состояния связной речи В.К. Воробьевой [4; 3]. В экспериментальной работе в логопедических группах для детей с ОНР старшего дошкольного возраста была реализована авторская коррекционная программа «Сказки Доброго леса». Коррекционная программа была основана на принципах логопедической работы: учета механизмов нарушения речи, системности, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности развития, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, учета ведущей деятельности (игры), использования «обходного пути», формирования речевых навыков в условиях естественного общения, тесного сотрудничества с родителями.

В рамках формирующего эксперимента был разработан единый алгоритм работы с авторской сказкой. Он применялся при проведении занятий по пяти сказкам и завершался собственным творчеством детей. Алгоритм работы представлен следующими этапами: 1) знакомство со сказкой 2) развитие диалога 3) расширение, уточнение, обогащение и активизация словарного запаса по теме сказки 4) составление пересказа по вопросному плану 5) составление описаний и загадок на их основе 6) составление пересказа на основе мнемотаблиц 7) развитие самостоятельной связной речи детей (описания, повествования, рассуждения, составление собственного рассказа).

При работе по авторской логопедической программе «Сказки Доброго леса» в течение учебного года задания в рамках алгоритма постепенно усложнялись в соответствии с задачами конкретного этапа. Программа построена на авторском произведении воспитателя ДОУ «Радуга» Л.Б. Барабановой «Сказки Доброго леса», представляющем собой пять историй для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сказки посвящены таким важным темам, как знакомство, дружба, послушание, отношение к членам семьи, правила поведения в школе. Особенностью произведения является атмосфера добра, пронизывающая все его части и отраженная в названии. Герои – Зайчонок и Зайка, Лисичка, Белочка, Волчонок, Ежонок и Медвежонок – знакомы детям, однако их характеры отличаются от тех стереотипов, которые сложились в народных сказках. Это создает простор для воображения и собственного творчества детей.

Занятия по «Сказкам Доброго леса» позволяют осуществлять коррекционную работу комплексно: развитие монологической речи неразрывно связано с пополнением, расширением и активизацией словарного запаса детей, а также совершенствованием грамматического строя языка и синтаксиса. Занятия в рамках программы проводятся в игровой форме в группе численностью 15 человек. Групповые занятия помогают более слабым в коммуникативном отношении детям лучше понять задание, а принцип состязательности

позволяет вовлечь в занятие тех, кто отличается замкнутостью, неуверенностью в себе или даже негативизмом.

Особое внимание было уделено упражнениям, направленным на коррекцию нарушений последовательности и логичности связной речи. Детям предлагались такие задания на формирование корректного внутреннего и внешнего плана последовательного монологического высказывания, как «Перепутанные строчки» (определение и исправление деформированного текста), «Картинки по порядку» (самостоятельное раскладывание серии сюжетных картин и составление по ним рассказа), «Перескажи сказку» (составление пересказа по мнемотаблице), «Расскажи про любимую ягоду» (составление рассказа-описания с помощью мнемотаблицы), «Придумай сказку» (творческое задание).

На коррекцию нарушений логичности речи детей было нацелено выполнение разноуровневых упражнений («Мини-история», «Угадай-ка», «Расскажи сказку за минутку», «Продолжи историю», «Угадай начало», «Чего не хватает?», «Придумай финал»). Наибольший интерес детей вызывали творческие задания: «Расскажи о себе» (краткий рассказ на основе личного опыта), «Придумай загадку» (составление загадок на основе мнеморяда). На каждую из пяти сказочных историй в программе отведено 6 занятий. Благодаря разнообразию заданий и их смене занятия вызывали интерес у детей, желание готовиться к каждому занятию, выполнять домашнее задание вместе с родителями (для этого каждому из детей вручается экземпляр книги «Сказки Доброго леса», по которому он может заниматься дома). К концу программы дети стали свободно ориентироваться в темах, их рассказы (описания, повествования и рассуждения) приобрели более развернутый характер. За счет использования мнемотаблиц повысилась логичность, выразительность и последовательность связной речи детей, правильность высказываний. Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, были сделаны выводы о том, что до реализации программы повествование, описание и рассуждения детей представляли собой набор неполных предложений, избыточных аграмматизмами, не связанных между собой логико-грамматическими и синтаксическими отношениями; в конце программы дети освоили различные способы связей внутри текста и начали использовать сложноподчиненные предложения. Результаты всех заданий фиксировались и подвергались анализу, вычислялся общий балл за серию заданий, позволяющих выявить особенности последовательности и логичности связной речи, по всем испытуемым и определялся уровень их развития. Было выявлено, что реализация логопедической программы «Сказки Доброго леса» по коррекции недостатков связной речи у старших дошкольников с ОНР, основанной на использовании авторской сказки, удалось добиться положительных результатов и заложить прочную основу для дальнейшего развития у них устного дискурса.

Выводы. Целенаправленная работа по коррекции недостатков устного дискурса (последовательности и логичности связной речи и обучению рассказыванию) может иметь положительные результаты в силу специфики логопедической программы у старших дошкольников с ОНР, основанной на использовании авторской сказки. Занятия на основе сказок позволяют учитывать индивидуально-психологические особенности детей данной категории, способствуют расширению и активизации словарного запаса, нормализации грамматического строя речи, положительно влияют на развитие последовательности, логичности, связности, правильности и выразительности речи детей с ОНР. При этом наибольшим потенциалом в качестве инструмента коррекции недостатков устного дискурса обладают народные и авторские сказки: их символичность, метафоричность и динамичность способствуют развитию выразительности речи, активизирует собственную творческую деятельность детей, формирует их нравственные ценности.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. №1
2. Борисов А.Ю., Мосалёва К.В. Сказкотерапия и агрессивность старших дошкольников / А.Ю. Борисов, К.В. Мосалёва // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции с международным участием: 18-19 июня 2013г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2013. 630 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Учебное пособие / В.К. Воробьева. – М.: МПСИ, 2016. – 328 с.
4. Глухов В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №2 (55). С. 90-93.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
6. Жулина Е.В. Модель ранней логопедической помощи детям с задержкой речи / Е.В. Жулина // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 15.
7. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
8. Пальчикова гимнастика и развитие речи ребенка в сказкотерапевтических занятиях / авт.-сост. А.Т. Мутыгуллина – Казань: Веда, 2012. – 46 с.
9. Ремезкова С.А., Залевская Е.Ю. Использование игровых приёмов в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. №14. С. 152-156
10. Сухоруков Е.А. Соотношение понятий «Фольклорная - литературная - авторская сказка» (на примере современных экологических авторских сказок) // Вестник МГЛУ. 2014. №19 (705). – С. 144 – 151
11. Филичева Т.Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2012. №1. С. 139-150.

УДК 378.12: 171

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)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются методологические, теоретические и практические аспекты внедрения и развития дистанционных технологий открытого образования в отечественной высшей школе.

Ключевые слова: высшая школа, открытое дистанционное образование, учебный процесс, методы и технологии обучения.

Annotation. This article discusses the methodological, theoretical and practical aspects of the introduction and development of distance learning technologies of open education in the national higher school.

Keywords: higher education, open distance learning, learning process, methods and techniques of teaching.

Введение. Актуальность темы исследования связана с развитием информатизации общества второй половины XX – первого десятилетия XXI веков. При этом масштабы информатизации настолько огромные, что многие современные зарубежные и отечественные философы, социологи, психологи говорят об «эре информационной цивилизации», которая является результатом развития «полномасштабного информационного общества».

Существенное влияние на развитие информатизации образования оказала дистанционная форма обучения, заложившая основу открытым европейским университетам в конце 60 – середине 70-х годов прошлого века (Британский виртуальный университет открытого образования – 1969). Однако, только с появлением сети Интернет – (Word Wide Web – WWW), открытое дистанционное образование окончательно утвердилось в мировом образовательном пространстве, дав любому абитуриенту возможность свободы в выборе индивидуальной траектории учения (места, времени и темпа обучения), и, как результат – получения соответствующего диплома с правом повышения квалификации на протяжении долгого карьерного роста.

В настоящее время, в российской высшей школе этот процесс развивается большим опозданием в силу многих обстоятельств: различие национальных, государственных систем образования, отсутствие на протяжении долгих десятилетий взаимоотношений в различных областях науки, обмена опытом в конкретной, практической деятельности. и др. Отмеченные, наиболее важные причины, стали существенным тормозом в развитии дистанционного образования в нашей стране. Но, при всех сложностях, процесс интеграции набирает силу и диктует необходимость вхождения отечественной высшей школы в мировое пространство в очень короткий срок.

В последние годы проблема открытого дистанционного образования, его социальных, философских и педагогических аспектов значительно повысилась и приобрели интернациональный характер.

Среди зарубежных исследований дистанционного и электронного обучения следует выделить работы: Д. Гуллера, Г. Рамбла, Д. Кигана, Д. Кигана, Р. Деллинга, М. Мура, О. Петерса, Дж. Боата, К. Смита, Т. Андерсона, М. Аллена и других. Именно они определили основные направления дистанционного обучения и открытого образования, среди которых необходимо отметить: создание новых учреждений и институтов; доступ к образованию новых групп населения в получении необходимого образования; соответствие программ дистанционного образования общенациональным, региональным интересам и потребностям отдельных граждан; разработка качественно новых программ (их объема, методов и технологий обучения). И, как результат - достижение обучающимися поставленных целей, воздействие образования на общество в целом и ее социально-экономическая (стоимостная) эффективность.

В трудах отечественных ученых: Б.С. Гершунского, Ю.М. Долгорукова, Ю.Л. Дразнита, В.Г. Кинелев, Г.А. Краснова, А.И. Наймушина, Э.С. Полата, Ж.Н. Зайцевой, Г.А. Краснова, Н.Н. Певзнера, А.И. Пирогова, В.П. Тихомирова, И.А. Алексашенкова, А.П. Владислава, В.И. Солдаткина основное внимание было уделено разработке методологическому базису дистанционного открытого образования (идеям деятельности, системности, природы искусственного интеллекта как общего свойства материи и др.). Наряду с этим, из поля зрения отечественных ученых не выпали проблемы взаимосвязи различных форм образования (включая дистанционное) на формирование личности, включения ее в систему общественных и профессиональных отношений современного рынка труда. Естественно, в контекст рассматриваемой проблем также были включены разработки программного обеспечения, адаптированного к условиям работы отечественных вузов, что, в свою очередь, имеет свою специфику и сложности.

Одновременно с этим, в настоящее время очень мало работ, посвященных анализу социально-психологических условий эффективности дистанционного образования, ее мотивированности в сознании и деятельности современного человека. Между тем, исследования в этом направлении необходимы для анализа формирования у граждан, особенно у подростков и молодежи, негативных стереотипов и позитивных установок в выборе дистанционного образования как полноценной формы получения профессии, а не только диплома. Подтверждение злободневности этих исследований является открытие за последние пять лет в разных регионах России более 300 вузов дистанционных и открытых университетов разного уровня, рекламы и анонсы которых широко представлены в интернете. Большинство из них, прежде всего, стремятся к коммерческому результату, тем самым дискредитируют саму форму обучения и получения профессионального образования в отечественной высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Получения среднего и высшего профессионального образования для максимально широкого круга лиц является гарантом высокого экономического и духовного развития общества. К сожалению, по ряду социально - экономических причин, многие потенциальные абитуриенты вынуждены отказаться от получения высшего профессионального образования по причине сложности совмещения стационарной системы обучения с конкретной профессиональной работой.

В настоящее время дистанционное получает все большее распространение, как за рубежом так и в России. И, этот факт уже не требует доказательств. Важно отметить, что дистанционное учение – это первый шаг к открытому образованию. Передовые технологии, позволяют сделать его открытым и доступным для тех, кто будет обучаться независимо от места проживания. В свою очередь, дистанционные технологии делают образование и экстерриториальным. Граждане России, проживающие в различных отдаленных районах, а также иностранцы смогут получать образование в ведущих вузах нашей страны, не покидая свою страну, что исключает дополнительные расходы, связанные с дорогой и проживанием, социальной и культурной адаптацией. Так, дистанционная форма обучения, позволит получать образование представителям различных национальностей, слоев и групп населения, независимо от их социально-экономического положения семейных отношений, что очень важно для молодых людей, начинающих свою жизнь.

Говоря о перспективности дистанционного открытого образования в отечественных вузах с использованием дистанционных технологий обучения, нельзя не уделить должного внимания отдельным социальным группам, которые в силу тех или иных причин не могут получать образование по классической модели. Особо следует отметить такую социальную категорию как инвалиды. Проблема адаптации инвалидов в современном российском обществе очень актуальна. К сожалению, сегодня инвалид не может полностью реализовать свои способности. Специализированные образовательные учреждения позволяют получать инвалидам только общее и среднее профессиональное образование, высшее же образование в классической форме для многих закрыто из-за того, что вузы не приспособлены для работы с инвалидами. Именно, данную проблему призвано решить дистанционное образование, получение которой может проводиться как в выше указанных центрах, создаваемых на базе специализированных учебных заведений, так и в домашних условиях с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий. Здесь система дистанционного образования играет не только чисто образовательную, но, что очень важно - адаптационную роль, что позволит инвалидам осознать себя полноценными членами общества. Кроме того, наряду с разработкой программ дистанционного образования для инвалидов, нужно комбинировать разные специальности, создавать условия для их дальнейшего трудоустройства. В этих условиях будет полезен опыт западно - европейских стран, где система социальной поддержки и адаптации инвалидов функционирует давно и эффективно.

Опыт созданий факультетов и кафедр инклюзивного образования пока не столь широк в отечественном образовании, тем более в университетах. В качестве примера позитивного решения данной проблемы можно привести организацию и успешную работу кафедры инклюзивного образования в гуманитарно-педагогической академии г. Ялты.

Существенным недостатком действующей модели отечественного образования является излишняя дифференциация изучаемых предметов. Как профессор, разрабатывающий цикл гуманитарных дисциплин в различных вузах страны, могу подтвердить этот факт в полной мере. В этих условиях, именно система обучения открытого дистанционного образования должна быть направлена на комбинирование и взаимосвязь различных дисциплин с целью научить обучающейся видеть единую «Картину мира». Интеграция разного рода информации и междисциплинарность добавляет процессу обучения целостность и личностную направленность.

Современные технологии дистанционного учения обеспечивают возможность формирования содержания курсов исходя из индивидуальных потребностей обучающихся и рынка труда. Благодаря этому, возникает личная заинтересованность в качественно новом восприятии разного уровня программ в процессе обучения.

Использование передовых технологий дистанционного образования позволяет значительно улучшить восприятие учебного материала и поповысить качество образования за счет наглядных материалов, таких как: цветные иллюстрации; схемы, фотографии; анимации, аудио - и видео фрагменты; ссылки на электронные источники; моделирование различных схем, механизмов и процессов, заложенных в современном программном обеспечении; различные модули тестирования, дающих объективную оценку знаний, умений и навыков обучающихся. В настоящее время это наиболее разработанная часть дистанционного образования, без которой не может обойтись ни одна дисциплина вуза или университета, а владение современными техническими средствами и интернет технологиями является обязательным для каждого преподавателя.

В связи с этим, повышение качества процесса обучения происходит за счет использования передовых технологий в образовательном процессе. К примеру, процесс создания электронных и TV курсов предполагает участие экспертов в заданной области, опытных педагогов, технических консультантов, программистов, художников и так далее. Многоуровневый подход позволяет отобрать наиболее важный материал, изложить его в удобной для понимания и изучения форме, обеспечить различными схемами, иллюстрациями, связать с внешними Интернет-ресурсами и поисковыми системами.

Как было отмечено выше, многие потенциальные потребители образовательных услуг вынуждены работать, что не позволяет продолжать учение в высших учебных заведениях. Использование дистанционных технологий существенно экономит время, затрачиваемое на получение образования, и дает возможность обучения, переобучения или повышения квалификации без отрыва от основного вида деятельности, что особенно ценно в современном обществе. Современный работник в среднем вынужден 4 - 6 раз в течение своей карьеры проходить переквалификацию. Дистанционные технологии образования оптимально подходят для решения этой проблемы сделать образование непрерывным. Использование современных технологий делает образовательный процесс непрерывным, расширив таким образом круг потребителей образовательных услуг. Открытое образование дает всем желающим возможность совершенствовать знания умения и навыки на протяжении всей жизни. Обучающийся может самостоятельно выбирать учебный план и устанавливать график занятий.

Дистанционное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения с помощью реализации образовательных программ: начального, среднего, высшего и последиplomного, а также оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных учреждений в инте-ре-сах личности, общества, государства с использованием средств дистанционного образования.

Дистанционное образование базируется на использовании современных информационных и коммуникативных технологий, с помощью которых реализуется предоставление учебного материала, его

изучение, промежуточного и итогового контроля знаний во взаимодействии преподавателя и обучающегося различного уровня подготовки. Организация учебного процесса дистанционное обучение достаточно известна и апробирована как в зарубежных, так и отечественных вузах.

TV-технологии, начиная с 90 – х годов прошлого века базируются на следующих формах: образовательные телепередачи; телевизионные курсы; трансляции лекций. Эти технологии наиболее эффективны в условиях интерактивного цифрового вещания.

Кейс-метод и кейс – технологии вошли в современное высшее образование в начале нынешнего века, и, как правило, используются для реализации дистанционного обучения в очной и заочной формах российской высшей школы, являясь альтернативной формой сетевым технологиям. Кейс – метод позволяет собрать систематизировать необходимый материал для учебников, различных учебных пособий, учебных и проверочных заданий, видео и аудио курсов, сохраняемых на кассетах, дисках CD-R(W), DVD, флэш-накопителях, съемных жестких дисках и др. электронных носителях. Интернет при рассмотрении учебного материала не является обязательным условием для получения информации по кейс-технологии.

Сетевая технология – обеспечивает оперативную доставку материала студентам в диалоговом обмене в виде аудио - визуального контакта преподавателя и студента. С точки зрения методики обучения данная технология дает возможность мобильно проводить семинарские, практические занятия, консультации, а также контролировать преподавателем уровень освоения материала и знаний студентом. В современных условиях часть лекционного материала, проведения открытых диалогов, коллоквиумов, конференций может быть обеспечена системами Skype (бессменным лидером среди VoIP-приложений), Hangouts, WhatsApp, WeChat, Liphone, Apppear.in и др.

Каждая из представленных технологий является самостоятельным видом работы преподавателя и может существовать отдельно. однако, при определенных условиях возможна интеграция сетевой, кейс и TV-технологий в единую систему. Например, кейс-технология может использоваться для доставки учебно - практических пособий, контрольных заданий для самопроверки, учебных материалов на аудиокассетах, видеокассетах и CD-ROM и жестких дисках различной модификации.

В процессе изучения программы курса студент может самостоятельно выбирать между электронными документами, их печатными аналогами и учебными интернет программами, изучая и практикуясь в предложенных ему технологиях получения образования в оптимальном для него соотношении.

Обучение с использованием дистанционных технологий строится по следующему алгоритму: на первом этапе абитуриент анализирует учебные планы, далее, выбирает соответствующую специальность и регистрируется на сервере учебного заведения; посылает по почте необходимый для зачисления пакет документов с целью обучения; Вуз предоставляет студенту все необходимые учебные пособия, видео и аудио курсы на соответствующих носителях и другие материалы, предназначенных для самостоятельного изучения; студент получает право доступа к сетевым ресурсам и телевизионным кабельным каналам (если таковые предусмотрены).

В настоящее время лучшие образовательные ресурсы могут быть интегрированы в электронные учебные пособия и лекции. В процессе освоения программы курса студент должен использовать любые из представленных ему ресурсов, важнейшими из которых являются интегрированные в электронные учебные пособия, учебники и курсы лекций. Они могут быть доступны по сети (online или распространяться на дисках CD-R(W), DVD, флэш-накопителях, съемных жестких дисках. Кроме текста они могут содержать различные наборы – аудио, видеофрагментов, интегрированных практических и проектных заданий контрольных работ, а также гиперссылок, которые помогут студенту свободно ориентироваться в предложенном ему материале и без усилий находить ответы на интересующие его вопросы. Постепенная замена печатных изданий электронными учебными пособиями, имеющих многоязыковую поддержку, послужит первым шагом к созданию единой международной информационно-образовательной среды лекционных материалов.

Лекции могут быть представлены в виде печатных сборников конспектов, электронных документов, видео или аудио материалов, записанных на любом из общедоступных носителей. Преимущество таких лекций заключается в том, что обучающийся сможет ознакомиться с предоставленным ему материалом в любое удобное для него время. Электронные лекции могут быть интегрированы с базовыми печатными учебниками, учебными пособиями и другими образовательными ресурсами. Однако, в отличие от них, электронные лекции включают поисковые системы, благодаря которым становятся возможным остановки на наиболее интересных или сложных моментах изучения текста.

Использование современных мульти-медиа-технологий позволяет расширить учебный материал за счет электронных словарей и справочников. В случае возникновения каких-либо вопросов обучающийся, может обратиться к выполнению задания при помощи аудиокomentarиев, видеофрагментов, схем и иллюстраций в совокупности с графическим интерфейсом.

Не менее важными источниками для лучшего понимания и усвоения материала стали Web - и Mail – конференции, которые уже сегодня широко используются в сети Интернет. Эти технологии, на настоящий момент, являются самыми распространенными и доступными. Они не требуют специального оборудования или программного обеспечения. Mail-конференции проходят в режиме off-line. Отправка и получение почты в среднем занимает 1-2 минуты. Такого рода конференции могут быть организованы для проведения консультаций, дискуссий, обмена мнениями, разрешения вопросов, возникших по мере освоения программы. Само собой, такие конференции должны проходить под контролем со стороны преподавателя, который является не только организатором форума, но и его непосредственным участником.

Виртуальные комнаты для обсуждений (Chat-rooms). В настоящий момент Chat-rooms используются для проведения дискуссий с привлечением широкого круга лиц. Участники дискуссии обмениваются печатными сообщениями в реальном времени-видеоконференции. При проведении видео-конференций используется бинарное видео, посредством которого обеспечивается непосредственный контакт субъектов открытого диалога в реальном времени. Преимущества такого взаимодействия заключается в отсутствии необходимости использования сложных систем идентификации личности.

В последнее время технология Chat-rooms нашла применение и в педагогике. Благодаря ей, между преподавателем и студентом устанавливается визуальный контакт, что имеет особое значение при проведении экзамена, проверочного теста и консультаций в форме собеседования. Непосредственный контакт студента с преподавателем в Chat-rooms дает возможность обнаружить пробелы в знаниях студента,

одновременно с этим, получить консультации по их преодолению сложностей и достижению позитивного результата.

Концепция открытого образования предусматривает интеграцию всех вышеперечисленных ресурсов дистанционного обучения в единую систему, которая, в условиях взаимодействия с пользователем, учитывает его личные интересы.

Выводы. Итак, сегодня, в российской высшей школе, технологии дистанционного обучения в системе открытого образования, рассматриваются, скорее как процесс дальнейшего перспективного развития. Тем не менее, ДОС-тигнутые результаты в этой области свидетельствуют о необратимом динамически развивающемся процессе, причины которого заложены в необходимости достижения в ближайшее время качественных результатов в областях демографического, социально-экономического и социокультурного развития современного общества.

Литература:

1. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О. Тенденции рынка дистанционного образования в России // О.Ю. Ангелова, Т.О. Подольская. Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 2 (февраль). – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16026.htm>.
2. Дистанционное образование было, есть и будет. История. - <http://www.therunet.com>
3. Журавльова О.И., Доцевич Т.И. Интерактивные методы и технологии в условиях образовательного процесса современной высшей школы / Материалы межд. конференции. Методы совершенствования фундаментального образования в школах и вузах. – Севастополь, АТУ, 2008 – С. 241-245.
4. Маслакова Е.С. История развития дистанционного обучения в России // Е.С. Маслакова. Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междуна. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 29-32.
5. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 / firo.ru/wp-content/uploads/2015/06/FCPRO...

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника
кафедры физической подготовки и спорта Земляной Александр Иванович**
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних
дел Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь);
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической
подготовки и спорта Петренко Дмитрий Андреевич**
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних
дел Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены психолого – педагогические аспекты организации спортивной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России. Авторы делают вывод о том, что физическая и спортивная подготовка курсантов системы МВД, привитие им правил спортивной этики и грамотная организация тренировочного процесса и конструктивного поведения спортсмена на спортивных соревнованиях, благотворно сказывается на их профессионализме и личностных качествах, а так же способности противостоять профессиональным деформациям в процессе несения службы.

Ключевые слова: курсанты, образовательные организации МВД России, агрессия, спортивная подготовка, спортивная этика.

Annotation. The article deals with psychological and pedagogical aspects of the organization of sports training of cadets of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia. The authors conclude that the physical and sports training of cadets of the Ministry of internal Affairs, instilling in them the rules of sports ethics and competent organization of the training process and constructive behavior of the athlete in sports, has a beneficial effect on their professionalism and personal qualities, as well as the ability to resist professional deformations in the course of service.

Keywords: cadets, educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia, aggression, sports training, sports ethics.

Введение. Спортсменам Министерства внутренних дел Российской Федерации наряду с исполнением своих основных служебных обязанностей представляется возможность выступать на Российских и Мировых соревнованиях по различным видам спорта (рукопашный бой, дзюдо, боевое самбо, плавание и др.). По словам Министра внутренних дел России В.А. Колокольцева спортсмены ведомства всегда входили в состав национальных сборных команд и отстаивали честь страны на мировой арене.

Как и любая иная структура, Министерство внутренних дел России нуждаются в пополнении высококвалифицированными молодыми кадрами, обладающими навыками профессиональной компетентности в решении оперативно-служебных и служебно-боевых задач. Наряду с общетеоретическими задачами, стоящими перед сотрудниками полиции, в современных условиях им приходится решать многие специальные задачи, требующие как гуманитарной, так физической и спортивной подготовки [1-3].

Изложение основного материала статьи. В общей системе психолого-педагогических знаний утвердилось мнение, согласно которому профессиональные знания, навыки и умения, а мы считаем, что это в основном и составляет содержание понятия «компетентность», действенны не только благодаря специальному развитию психологических подсознательных процессов, но и физическим качествам. Физически закаленный человек успешнее преодолевает влияние неблагоприятных факторов профессии. Экспериментально доказано, что целенаправленные физические упражнения развивают не только физические, но и психологические качества, а также необходимую для каждого специалиста эмоционально-

волевою устойчивостью. Даже точность восприятия времени зависит от уровня физической натренированности человека [1-3].

Ранее отмечалось, что проявление агрессии (как нанесение определенного осмысленного ущерба, вреда другому человеку) может проходить при относительно нормативных условиях, в том числе в рамках спортивного соревнования. Это «нормативная агрессия».

Спорт предполагает нормативную агрессию и не только в единоборствах, но и на самых различных соревнованиях. Это допускается в пределах существующих правил. Более того, достижение спортивного результата, победы в целом ряде случаев без проявления достаточно выраженной агрессии просто невозможно.

Но, с другой стороны немало полицейских-спортсменов, которые в погоне за победой, выходят за границы правил, нарушают нормы спортивной этики, т.е. проявляют деструктивную агрессию.

Если тренеры и судьи проявляют в таких случаях излишнюю терпимость, снисходительность, то у спортсменов может развиваться деструктивная агрессивность, как личностное свойство, черта характера.

А. Бейссер отмечает, что развитие такой черты характера у спортсменов может затем весьма негативно сказываться на поведение в быту, особенно после ухода из спорта.

Агрессия в спорте обычно связана с выражением какой-либо эмоции. Это относится и к нормативной, и к деструктивной агрессии. Есть также сведения о том, что их выражение обуславливает определенную разрядку эмоционального возбуждения. Б. Кретти приводит информацию о том, что если человек подвергся агрессии и не ответил на нее, то у него повышается артериальное давление, а в случае адекватного ответа снижается.

На фоне соревновательной неудачи у спортсменов возможно развитие агрессии в нескольких направлениях:

На соперника (при этом нередко с мыслями о том, что соперник выиграл несправедливо, в чем-то проявил вероломство).

На своего тренера (его ошибки в планировании, руководстве, чрезмерную или недостаточную требовательность и т.п.).

На судейство (некоторым проигравшим, особенно элитным спортсменам, кажется, что их «засудили»).

На недостатки в организации соревнований, в проведении предшествующих тренировок, в материальном обеспечении соревнований, в подготовке к ним и др.

На враждебность зрителей, болельщиков на «чужом поле».

На неодушевленные предметы, связанные с неудачным спортивным выступлением, тренировкой к нему с последующими ситуациями.

На самого себя, с чрезмерной критичностью за допущенные ошибки, пробелы в подготовке, недооценку соперников, тактические просчеты в ходе соревнований и т.п.

Степень выраженность перечисленных проявлений агрессии у спортсменов зависит от индивидуальных, в том числе типологических особенностей развития нравственных ориентаций, личностных черт, в частности агрессивности, как черты характера, от степени экстравертированности, интровертированности, эмоциональной лабильности, тревожности и др. Важную роль могут играть также ситуационные факторы.

Акцентируясь на высокой в данном вопросе роли общей агрессивности, важно особо выделять ее направленность или преимущественно на нормативность, или на деструктивные проявления, а также в экстернальном (во вне), или же в интернальном (ответственность на себя) направлении. Все эти вопросы еще нуждаются в специальном исследовании.

В целом, можно полагать, что нормативная агрессивность в достаточной мере способствует успехам в спорте, поскольку связано с настойчивостью, активностью, «спортивной злостью». Что же касается агрессивности выражаемой в деструктивной агрессии, то при грамотном объективном судействе она предопределяет не столь редкие неудачи (штрафные броски, предупреждения судьи, дисквалификация и т.п.). С другой стороны, особо важную роль могут играть и ситуационные факторы.

Так специальные исследования показали, что проигрывающие команды значительно чаще допускают нарушения спортивных правил (проявляют деструктивную агрессию); команды спортигровиков меньше нарушают правила на «своей поле»; проявлению агрессивности сопутствуют большая разница в счете при проведении футбольных матчей и др.

Все же главной причиной агрессии спортсмена обычно является выраженность агрессивности, как его личностного свойства. Ее проявления в виде агрессии (соответствующего поступка, действия) тесно связано с эмоциональной устойчивостью, самообладанием – способностью противостоять фрустрации (наличию препятствию к достижению желаемой цели, явного или кажущегося непреодолимым). Важную роль играет также предшествующий опыт деятельности, формирующих агрессивность, агрессию, или, напротив, способствующих ее предотвращению.

Тренеры-практики справедливо полагают, что общая агрессивность спортсмена, как личностное свойство, связанное с его тренировочной и соревновательной активностью, наступательностью, напористостью, неукротимым стремлением к победе – весьма способствует успехам в спортивной деятельности. Вопрос лишь в том, что такая активность, напористость, проявляемая в виде деструктивной агрессии, в случаях нарушения правил соревнований, штрафует или ведет к дисквалификации. Было бы достаточно объективное судейство. Но при нормативной агрессии свойство агрессивности в спорте весьма положительно. Особенно важно, чтобы оно не переходило в бытовую агрессию. Это важно иметь в виду при проведении воспитательной работы членов сборных команд органов внутренних дел.

Об общей склонности к проявлению агрессивности, как личностного свойства (черты характера) можно судить:

Путем оценки реальных поступков спортсменов (с определенным учетом их мотивов и условий, ситуационных факторов).

Средствами специальных собеседований, опросов, анкетированием.

Наблюдением в спортивной деятельности, в частности, по внешним проявлениям эмоций, оценкой степени психического напряжения, сопровождаемого неадекватными поступками с агрессивной направленностью.

Оцениванием отношения спортсмена к нравственным ценностям, понимания им положений спортивной этики и следования этим положениям в соревновательной и тренировочной практике.

Среди информативных опросников, характеризующих наличие агрессивности как личностного свойства, успешно применялась методика Басса – Дарки, позволяющая дифференцированно выявлять склонности проявлять:

- физическую агрессию;
- косвенную агрессию (интриги, оскорбления за глаза);
- общее раздражение, чрезмерное возбуждение;
- негативизм (негативное отношение ко всему окружающему, общая неудовлетворенность);
- обида, стимулирующая агрессию;
- подозрительность;
- вербальная агрессия (словесное оскорбление, угрозы);
- чувство вины (аутоагрессия).

Опросник включает в себя 75 утверждений. Некоторые из них повторяются, имея отношение к нескольким чертам характера, связанным с агрессивностью. Обработка результатов осуществляется просто: подсчитывается число контрольных очков по каждой его составляющей.

Информативным считается также тест А. Ассингера, позволяющий характеризовать общую агрессивность как черту личности, проявляемую в процессе деятельности, в быту. Представляется 20 групп вопросов-утверждений, по 3 в группе, оцененных условными баллами. Подсчитывается сумма баллов по выбранному утверждению, что дает основание оценить агрессивность или как высокую (нуждающуюся в коррекции), или как умеренную (способствующую выполнению общественно полезной деятельности) или низкую (характеризующую относительную неуверенность в своих силах, нерешительность, излишнюю мягкость характера).

Наблюдения в процессе реальной спортивной деятельности (на тренировках и, особенно, на соревнованиях) также открывает широкие возможности получения важной информации о развитии у данного спортсмена агрессивности, как черты характера. Особенно это перспективно при наблюдении за единоборцами, спортсменами - в видах спорта, включающих непосредственное единоборство соперников. При этом можно видеть проявления выраженного азарта, спортивной злости, наступательной активности, стремление обойти соперника, во что бы то ни стало, постоянно атаковать, на атаку всегда отвечать контратакой и т.д.

Есть возможность дифференцировать нормативную агрессию спортсменов, отличая ее от деструктивной. Безусловное наличие деструктивной агрессии (выражающей агрессивность, как черту характера) можно видеть простым вычислением с учетом статистической значимости по правилу знаков (восемь нормативных проявлений агрессии против двух деструктивных свидетельствует о значимом преобладании нормативной агрессивности).

При оценке внешних проявлений эмоций, можно пользоваться схемой В.Л. Марищука.

Общая оценка величины психического напряжения выводится как средняя из показателя мимики, мышечных и вегетативных реакций. При наличии нарушений в равновесии, средняя оценка выводится с подключением показателя нарушений статокINETической сферы.

Однако, наличие даже выраженных внешних проявлений психического напряжения, как и их отсутствие, может быть связано с возможной агрессией лишь вероятно. Иной, склонный и готовый к агрессии человек (спортсмен) перед соревнованием иногда способен скрывать внешние проявления психического напряжения. Высокое самообладание, эмоционально-волевая устойчивость позволяют ему подавлять признаки даже очень сильного возбуждения, сохраняя в то же время готовность к агрессии. Однако, в большинстве случаев соответствующая мимика, поздние реакции все же свидетельствуют о вероятной агрессии, поскольку она обычно сопровождается какими-либо эмоциональными реакциями, эмоционально окрашена.

Об отношении к спортивной этике, к нравственным нормам поведения можно судить по ряду показателей (проявляемым неоднократно). Преобладание тех или иных показателей свидетельствуют о наличии у искомого спортсмена агрессивности, как личностного свойства, проявляемого или в виде нормативной, или деструктивной агрессии, а это весьма различающиеся между собой действия.

Как показал наш опыт спортивной подготовки курсантов, с первых дней обучения в образовательных учреждениях системы МВД им необходимо прививать следующие правила поведения в процессе спортивных соревнований:

- знание основ спортивной этики;
- убеждение в безусловной необходимости следовать нравственным нормам;
- стремление действовать на соревнованиях в рамках спортивных правил, уважать эти правила;
- уважительное отношение к спортивным соперникам, независимо от проигрыша или выигрыша соревнования и своей готовности к ним;
- уважение интересов товарищей по команде, отсутствие неадекватного противостояния к спортивному коллективу;
- способность удерживаться от агрессивности по отношению к спортивным судьям, а при обоснованном несогласии с ними действовать только в соответствии с правилами соревнований;
- отсутствие бытовой злобы к побеждающему сопернику и злорадство по отношению к побежденному;
- исключение предуготовленных действий, с целью нанесения сопернику травм и отсутствия осознанных тому намерений;
- неприменения намеренных, или даже относительно случайных, определяемых эмоциями, повторяемых словесных оскорблений соперников, судей;
- неучастие в различных интригах вокруг спортивных успехах или неудач, в применении нечестных приемов для достижения победы;
- не проявление чрезмерной подозрительности, неадекватной обидчивости по пустякам;
- терпимость к болельщикам противоборствующей команды, если они не предпринимают хулиганских действий;
- отсутствие явного выраженного негативизма ко всему окружающему [2].

Оценка данных показателей осуществляется путем наблюдения спортивной деятельности и путем специальных опросников.

Выводы. Как показали исследования, среди полицейских-спортсменов: перворазрядников, кандидатов в мастера спорта, мастеров спорта, окончивших спортивные вузы, количество нарушителей правил значительно ниже, чем среди их коллег, не имеющих прямого отношения к спорту. Более того, оказалось, что спортсмены высоких квалификаций значительно реже участвуют в различных конфликтах, чем молодые спортсмены.

Интересные материалы накоплены тренерами по рукопашному бою, показавшими, что умеренное повышение тренировочных нагрузок по объему и интенсивности снижает бытовую агрессивность, сохраняя нормативную. Важную роль при этом играют воспитательные воздействия тренера.

Тем самым физическая и спортивная подготовка курсантов системы МВД, привитие им правил спортивной этики и грамотная организация тренировочного процесса и конструктивного поведения спортсмена на спортивных соревнованиях, благотворно сказывается на их профессионализме и личностных качествах, а так же способности противостоять профессиональным деформациям в процессе несения службы.

Литература:

1. Петренко Д.А. Совершенствование профессиональной подготовки инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке и спорту для Министерства внутренних дел России // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 11. С. 54-58.

2. Петренко Д.А., Кашин С.Н. Инновационные подходы повышения мастерства инструкторско-педагогических кадров // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 179-180.

3. Земляной А.И., Петренко Д.А. Опыт эффективной тренировки боевых приемов борьбы у курсантов и слушателей системы МВД // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 159-161.

Педагогика

УДК: 378.14

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,
подполковник полиции Зимин Лев Анатольевич**

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

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной
подготовки Саранцев Александр Александрович**

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

О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с одной из главных проблем в области профессионального образования связана с демотивированностью большинства студентов, с изменением ценностей современной молодежи, когда самоцелью становится не сам процесс познания, овладения специальностью, а получение диплома, что в свою очередь, приводит к снижению показателей обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, самообразование, технологии преподавания, интерактивные моды обучения, мотивация студентов к самообразовательной деятельности.

Annotation. The article deals with the issues related to one of the main problems in the field of vocational education is associated with the demotivation of the majority of students, with the change in the values of modern youth, when the end in itself is not the process of learning, mastering the specialty, but obtaining a diploma, which in turn leads to a decrease in learning rates.

Keywords: motivation, educational activity, self-education, teaching technologies, interactive learning modes, motivation of students to self-educational activities.

Введение. Самообразование – самая важная часть нашей жизни, хоть и не все это понимают и задумываются об этом. Каждый день с нами происходят неизбежные процессы: мы учимся, познаём что-то новое и самосовершенствуемся, в противном случае, без новых знаний, навыков и умений, люди просто находились бы на векторе деградации.

Порой человеку нужен лейтмотив, толчок, чтобы по-настоящему захотеть взяться за повышение уровня собственного развития и своё образование. Причём речь сейчас идёт не об официальном статусе студента высшего учебного заведения, в частности, университета, а о уникальном процессе самообразования, доминирующие установки которого до сих пор остаются малоизученными. В статье хотелось сделать попытку понимания, зачем современному человеку это нужно.

Мотивация к самообразованию может быть у каждого человека своя, и наиболее распространённые варианты побуждающих вещей приведены ниже.

В качестве первого маркера можно назвать такой, как успешная работа. Несмотря на наличие диплома, долго оставаться востребованным и конкурентоспособным на хорошей работе, особенно на высокой должности, достаточно сложно в современных жестких в контексте конкуренции реалиях. Один вектор-это когда удастся привлечь к себе внимание со стороны потенциального работодателя имеющимся официальным образованием при собеседовании, но совсем другое – выйти в первый день и сделать огромное количество ошибок, связанных с таким феноменом как «выученная беспомощность».

Иногда, и жизнь полна таких примеров, когда люди находят весьма достойную и высокооплачиваемую работу, не имея определенной квалификации. Колоссальным подспорьем в данном случае является конечно же базовое высшее образование, иллюстрирующее достаточный уровень культуры, основы научного мировоззрения и миропонимания. Как правило, изначально всем требуются люди с высшим образованием,

но, если всё-таки договориться о собеседовании, после чего доказать собственную профпригодность, можно достичь успеха. Главное, чтобы вы были умным, понимающим и быстро обучаемым человеком, а достичь этих навыков можно, опять же, с помощью самообразования.

Общественное признание в этом играет одну из приоритетных ролей. Почти каждый человек подсознательно старается понравиться окружающим людям, приходится показывать свой внутренний мир и ум. Успех в этом процессе может быть обусловлен отменным чувством юмора, харизмой, либо высоким интеллектом. Зачастую все эти компоненты соединены в одно целое.

В данной статье предполагается проанализировать мотивационные детерминанты к самообразованию и самосовершенствованию личности. Это сложный интерактивный процесс, в ходе которого перед личностью стоят задачи преодолеть себя, переломить ситуацию, переступить через свои внутренние протесты и идти дальше к намеченной цели. Далеко не у всех это получается. Как известно «Бой с самим собой – самый сложный бой». Как часто мы даем советы, оцениваем поступки других, осуждаем их поведение и принятые ими решения, и при всем этом совершенно не знаем, что нам делать со своими трудностями, когда дела зашли в тупик, а благие намерения, горячий запал и стремление к достижению вершин упали до нуля. Речь в нашей статье пойдет о мотивации, и в частности, о мотивации студентов: что влияет и сказывается на потере интереса к самому процессу обучения, какие факторы являются неблагоприятными, что зависит от преподавателя, а что в силах сделать и сами студенты, каковы стимулы для обучения, и почему порой оценки и признание друзей и близких выступает на передний план, закрывая собой перспективы успеха и профессионального роста в будущем, эти и другие моменты постараемся рассмотреть и в них разобраться. Одной из главных проблем является нежелание и не понимание сути проблемы самими преподавателями, которые убеждены, что внутренняя мотивация студентов зависит от их собственных качеств: силы воли, характера, стремления к достижению поставленной цели, жажда знаний и т.д. И такое видение ситуации абсолютно не соответствует реальному положению дел. Рассмотрим проблему с позиции студента.

Изложение основного материала статьи. В качестве первой детерминанты, снижающей уровень мотивации является фактологическое безальтернативное наполнение содержательной стороны процесса обучения. И это самый распространенный недостаток в системе преподавания в вузах. Преподаватели зачастую ориентированы на то, чтобы дать больше теоретических знаний, фактов, без оценки текущей ситуации, актуальности, пригодности и обоснованности преподаваемых знаний. Однако, студенты уже довольно взрослые люди и нуждаются не только в сухом «так положено, так надо, так заведено ...», но и в адекватном объяснении преподносимых знаний, их пригодности в будущем, в профессиональной сфере. Поскольку студенты, как правило, поступают в вуз не просто для получения диплома, но для получения профессии, которую они выбрали для себя, к которой питают интерес и считают своим жизненным призванием. А когда преподаватель дает ответ «и это может пригодиться», обучающиеся теряют интерес, потому что понимают, что уходят от своей цели в другую сторону и фокусируются на посторонних вещах. Задача преподавателя состоит в том, чтобы доказать своим студентам важность преподаваемого предмета, его применимость в их будущей профессиональной деятельности.

Следующая отрицательно влияющая детерминанта – это отсутствие контакта в диаде «преподаватель-студент». Когда между преподавателем и студентом, помимо лекций и семинаров, нет коммуникативных соприкосновений, нет конструктивного и плодотворного общения, сложно говорить о какой-либо мотивации студентов. Ведь для студента важно иметь в лице преподавателя именно наставника, а не просто учителя, чтобы у него была возможность обратиться за советом по учебным вопросам. Но и панибратство абсолютно неприемлемо, переходить на «ты» и приятельские отношения тоже не следует, иначе может быть утрачено уважение, и студенты будут надеяться, что все им сойдет с рук.

Третий негативно окрашенный «камень преткновения анти-педагогике», снижающий уровень мотивационных процессов, – это неуважительное отношение к студентам. Такое отношение, как правило, проявляют преподаватели старой школы, которые считают нынешнее поколение нерадивыми, не интересующимися, инертными личностями, хотя дело зачастую заключается в том, что студенты просто не могут разобраться в предмете и, как это нередко бывает, именно по вине преподавателя. Система унижения и оскорбления неприемлема в обучении и не принесет положительных результатов. А ответ: «Учите лекции, я все рассказывал!» убивает мотивацию к дальнейшему обучению полностью. Любой человек – это личность и относиться к нему следует уважительно.

Проблемный вопрос, на который хотелось бы найти ответ, можно сформулировать таким образом: «Что же может повысить мотивацию студентов?».

Первый компонент, на наш взгляд, – это интерес к преподаваемому предмету. Еще никто не придумал более эффективного способа, как повысить интерес и мотивацию студентов, чем вызвать у них заинтересованность своим предметом. Монотонное диктование текста по конспектам или из учебника, вместо живой беседы и объяснения сути, способно не просто привести к потере мотивации, также занятия могут остаться без слушателей, независимо от важности преподаваемого предмета. Как самый печальный результат – студенты могут сменить направление обучения, поскольку перспектива заниматься всю жизнь скучным делом мало кого привлекает. Когда же преподаватель подключает студентов к активной деятельности, устраивает деловые встречи с разными представителями организаций, работодателей-практиков, компаний, проводит беседы, тренинги, интерактивные занятия, наполненные различными по уровню сложности заданиями и кейсами, позволяя студентам окунуться в атмосферу, в которой им предстоит работать в будущем, занятия приобретают совершенно иной характер и рабочий процесс приводит к блестящим результатам. В самом начале обучения лучше всего предупредить студентов, за что и какое может последовать наказание, а что может привести к поощрению в период зачетно-экзаменационных сессий. Это отличный стимул, побуждающий целевую аудиторию не пропускать лекции, выполнять все задания и заниматься во время семинаров, поскольку студент видит свои возможности и распределяет свое время и усилия наиболее продуктивно. Применение такого метода в 90% случаев имеет хорошие результаты. Ориентирование на знания и результат, а не на получение высшего балла в балльно-рейтинговой системе оценка качества получаемых студентом знаний.

Безусловно, высокий балл – это очень хорошо, и он обещает хороший результат на зачетах и экзаменах. Но когда выпускник вуза приступает к выполнению профессиональной деятельности, от него, как правило, будут требовать грамотного исполнения своих обязанностей, то есть понимания и хорошего знания своей профессии. Поэтому важно ориентировать студентов на глубокое изучение предмета, на понимание его сути

и развитие способности применять его на деле, делать выводы и аналитически мыслить. Погоня за оценками редко приводит к успехам в карьере. Существует мнение, что абсолютных бездарностей не существует, любого человека при наличии желания можно замотивировать. Однако на деле выходит, что замотивировать сначала нужно преподавателей, чтобы у них был интерес обучать и помогать своим студентам. Следует также помнить, что вызвать интерес в студентах можно лишь при условии, что они сами хотят учиться, развиваться в выбранной ими области, а не просто формально получить диплом, чтобы родители были удовлетворены прогностическими моделями будущего своих детей.

Выводы. Выделение уровней мотивации операционально. Так, помимо ситуативного и контекстуального уровней мотивации, есть еще и глобальный – на уровне общих установок человека. Эти уровни взаимосвязаны. Так, один из респондентов заявляет, что хорошо учится потому, что при недоработках его «мучает совесть». То есть глобальная мотивация (ответственность) переходит и на контекстуальный уровень – высшего образования, а также на ситуативный уровень – добросовестной подготовки к занятиям.

На практике стоит увязывать между собой разные подходы к диагностике учебной мотивации, резюмируют авторы статьи. «Целевой» подход лучше всего определяет сверхзадачи учебы, а «самодетерминация» классифицирует причины вовлеченности в учебный процесс. По сути, две системы координат комплементарны и позволяют разработать комплексный подход к анализу учебной мотивации.

Литература:

1. Зимин Л.А. О создании педагогических условий для применения информационных и дистанционных образовательных технологий в вузах МВД // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2018. № 1 (77). С. 37-40.
2. Зимин Л.А. О создании педагогических условий непрерывного профессионального тактико-специального образования // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2017. № 4 (76). С. 21-24.
3. Подпорин И.В., Карабаш Д.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в образовательных организациях МВД России // Краснодар, 2017.
4. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202-207.
5. Подпорин И.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в вузе МВД России // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Краснодарский государственный университет культуры и искусств. Краснодар, 2012
6. Подпорин И.В. Концептуальная модель готовности курсантов к самообразовательной деятельности в условиях обучения в вузе МВД России // Общество и право. 2012. № 2 (39). С. 301-305.
7. Подпорин И.В. Условия формирования готовности курсантов к самообразовательной деятельности в вузе МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2012. № 1 (15). С. 88-91.
8. <https://accent-center.ru>
9. Лобанова А.В. Компетентностный и инновационный подходы к профилактике профессиональных деструкций преподавателя на стадии вхождения в профессию // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – Киров: 2014. № S 30. С. 26-30.
10. Лобанова А.В., Кунаковская И.А. Менеджмент рынка труда и его роль в осуществлении государственной политики занятости населения. // Устойчивость и сбалансированность социально-экономических систем и механизмов: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: АНОДПО Институт стандартизации, сертификации и методологии, 2017. С. 36-41.

Педагогика

УДК 373.21

студентка Иванова Тускулана Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Попова Людмила Витальевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ТЕХНИКЕ СКРАПБУКИНГ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования положительных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в совместной деятельности. В целях повышения дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста авторы предлагают совместную продуктивную деятельность по изготовлению поделок с использованием техники скрапбукинг.

Ключевые слова: взаимоотношение, скрапбукинг, дети старшего дошкольного возраста, обучение, совместная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of positive relationships of preschool children in joint activities. In order to improve the friendly relations of children of preschool age, the authors propose joint productive activities for the production of crafts using the technique of scrapbooking.

Keywords: relationship, scrapbooking, children of the senior preschool age, training, joint activity.

Введение. Современный стандарт ставит перед педагогами задачу развития коммуникативно компетентного нового поколения, владеющего всеми достижениями созданной человечеством культуры. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что основная цель образования – подготовка разносторонне развитой личности гражданина, способной к активной социальной адаптации в обществе, умеющей поддерживать отношения с окружающими людьми на принципах гуманности. ФГОС ДО подчеркивает огромное значение для развития личности старшего дошкольника сферы его общения.

Взаимоотношения с другими людьми начинаются и особо ярко развиваются в дошкольном возрасте, именно поэтому важно, насколько благоприятно сформировываются отношения между детьми в коллективе.

Среди многих методологических принципов, направляющих многие психологические исследования, следует выделить деятельностный подход. В психологии такой подход разработан в разных вариантах С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др.

Социальная ситуация развития составляет систему отношений ребенка с другими людьми, а отношения с другими людьми считаются органически важным условием человеческого развития. А.А. Бодалев считает, необходимым напомнить, что отношение к миру постоянно опосредованно отношением человека к другим людям [1].

Л.С. Выготский и его последователи считают, что взаимоотношения ребенка с другими людьми выступают как способ познания мира [4].

Совместная деятельность считается системообразующей особенностью коллектива. Группа реализует свою цель через определенный предмет деятельности и тем самым меняет себя, свое строение и систему взаимоотношений. Характер и направление взаимоотношений находятся в зависимости от содержания деятельности и ценностей, общепринятых группой. Групповая деятельность определяет межличностные отношения, порождая их, оказывает на их содержание и опосредствует вступление ребенка в общность. Как раз в совместной деятельности и в общении межличностные взаимоотношения реализуются и преобразуются [2].

Т.А. Репина называет три основополагающих вида: собственно- личностные, оценочные и «деловые» [7]. Е.В. Субботский считает, что отношения детей дошкольного возраста разделяются на: отношения эмоционального общения, отношения руководства – подражания, отношения кооперации. В частности, он исследовал партнерство как отношения, в которых ребенок и окружающие его люди осуществляют те же или подобные программы, не связанные ни с какими внешними узлами [5].

Взаимодействие со сверстниками - это не только условие для достижения совместной цели, но и сама цель. Проявляются способности для взаимной поддержки, общения, дошкольники делятся успехами и неудачами. Дети умеют осознавать эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в общих играх, конструировании, труде. В деятельности, выстроенной по типу «совместно - дружно - вместе», а не типа «близко, но не вместе», формируются отношения обоюдной ответственности, зависимости и помощи - основа коллективизма и товарищества [3].

К пяти годам ровесник становится для ребенка не только лишь предметом сравнения с собой, но и целостной личностью. Эти изменения по отношению к сверстникам, отражают определенные изменения личности детей дошкольного возраста.

Начиная, со старшего дошкольного возраста у детей возникает желание помочь, понравится сверстникам, уступить ему что-то.

Изложение основного материала статьи. Актуальность данной проблемы определяет необходимость проведения системы мероприятий, направленных на формирование положительных взаимоотношений и сотрудничества старших дошкольников со сверстниками в детском саду.

С целью определения особенностей взаимоотношений детей в группе, нами было проведено пилотное исследование по методике Т.Д. Марцинковской «Два домика» в старшей группе МБДОУ – ЦРР - детском саду №21 «Кэнчээри» г. Якутска. Экспериментом охвачено 25 детей.

Нами были получены следующие результаты. Они показали, что категория «лидеры» в группе составляет 53%, «дети, наименее выбираемые в общении» - 35%. Данный показатель говорит о том, что в группе оппонентов рекомендуется проведение таких занятий, которые были бы эффективными для положительного взаимоотношения детей. Процесс адаптации проходит у каждого ребенка по-разному. На это существует масса причин, в том числе и создаваемые воспитателем условия. Категория «Отверженные» дети составил 12%. Это можно объяснить тем, что эти дети не инициативные, при разговоре со взрослым испытывают страх, неохотно вступают в разговоры со сверстниками, на вопросы воспитателя отвечают с большим затруднением.

На основе методики «Развитие общения со сверстниками» по И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой нами были получены следующие результаты. Они показали, что у 20% детей низкий уровень развития общения; у 65% детей – средний уровень, а у 15% детей высокий уровень развития общения.

Исходя из полученных результатов диагностического исследования мы можем сделать вывод, что взаимоотношение детей в старшей группе относительно благополучное, т.к. уровень взаимности высокий (коэффициент взаимности), но есть отвергнутые дети и дети, получившие меньше среднего значения положительного выбора, которые не пользуются симпатиями в группе и к тому же крайне не уверены в себе. Во время общения дети, стараются привлечь внимание сверстника к своим действиям, хотя сотрудничать, подражать действию своего сверстника, но, иногда к сожалению, наблюдается отсутствие вежливости от некоторых детей.

Для решения проблемы формирования положительного взаимоотношения ребенка к сверстникам нами была выбрана совместная продуктивная деятельность, которая включает в себе большие возможности для формирования у детей старшего дошкольного возраста позицию активного участника общего дела.

Нами была разработана комплекс занятий в соответствии с основными дидактическими принципами (связь с жизнью, систематичность и последовательность в обучении, наглядность).

Для формирования положительных отношений друг к другу, нравственных представлений во взаимоотношениях с детьми младшего возраста и со сверстниками, на данном этапе работы составлены следующие задачи:

- разработать методы и приемы руководства педагогической деятельностью с целью формирования положительных отношений и нравственных качеств: сочувствия, взаимопомощи и сопереживания;
- создать доброжелательную среду в группе с целью вовлечения необщительных, а также вспыльчивых и не пользующихся популярностью воспитанников в дружеские микрообъединения;
- формировать положительные взаимоотношения на основе доброжелательного общения.

Одной из необычных, интересных и социально-направленных для ребенка видов деятельности является скрапбукинг. При изготовлении поделок дети работают коллективно, что позволит воспитывать дружеские взаимоотношения, формировать умения договариваться, помогать друг другу.

Скрапбукинг – это вид творчества, заключающегося в сохранении незабываемых моментов из жизни, посредством создания и оформлении личных и семейных фотоальбомов.

В структуре совместной деятельности мы выделили четыре основных этапа работы.

Организационный момент. Воспитатель заранее готовит необходимые материалы. Все рассаживаются вокруг одного большого стола.

Мотивация деятельности. Необходимо вызвать интерес к предстоящей деятельности. Для этого можно использовать сюрпризный момент, художественное слово, слушание музыки, игровую ситуацию.

Целеполагание. Воспитатель сообщает цель предстоящей деятельности, то, чем они будут заниматься и что получится в результате деятельности.

Средства. Дети должны увидеть с каким материалом и оборудованием им предстоит работать при изготовлении поделки. Предлагает детям вспоминать об особенностях разных материалов перед их использованием.

Организация деятельности. Взрослый, показывая, рассказывает детям техники создания поделки. Дети, отвечая на вопросы, придумывают и помогают взрослому создать. В ходе рассказа - показа у детей рождается определенный образ поделки, которую хотят сотворить.

Все, что делается с детьми на занятиях, должно быть как – то связано с их жизнью. Это должно быть интересно, нужно. Например изготовления мини- фотоальбома в будущем остается как воспоминание.

Затем дети изготавливают поделки, вспоминая и обсуждая рассказ – показ взрослого. Взрослый помогает тем, кто нуждается в помощи, задает наводящие вопросы, ставит перед детьми проблемные ситуации. Со временем и сами дети, начинают помогать тем, у кого пока не все получается [6]. Результат. В конце занятия организуется анализ выполненных работ, их рассматривание, обсуждение трудностей, определение наиболее удачных. Когда готова работа, обязательно нужно собрать всех детей, привлечь их внимание, чтобы они увидели конечный результат своих трудов, и показать важность вклада каждого участника.

При оценке результатов коллективного труда стоит отметить:

- Все ли дети придерживались заранее оговоренного плана совместной деятельности;
- насколько добросовестно каждый выполнил свою работу;
- проявлялась ли стремление помочь своим товарищам;
- примеры инициативности и самостоятельности в принятии оригинальных творческих решений.

Предложенная нами методика позволило применить образовательный потенциал техники скрапбукинг в формировании положительных взаимоотношений у старших дошкольников. Данная техника позволяет разнообразить творческий процесс совместной деятельности детей и взрослых, стимулирует проявление взаимного интереса к реализации ярких, необычных образов различных предметов. В процессе совместного изготовления поделок дети научаются позитивному отношению друг другу, приобретают умения контролировать свои эмоции и распознавать чувства других, приобретают опыт взаимодействия и сотрудничества со взрослыми и детьми.

Выводы. Таким образом, отношения со сверстниками оказывают значительное влияние на личность ребенка, способствуют развитию таких личностных качеств, как взаимопомощь, доброжелательность, отзывчивость и др.

Именно в совместной деятельности у детей появляются новые друзья, с которыми раньше не общались. Так как в совместной деятельности дети больше общаются, помогают друг другу. А совместная деятельность в технике скрапбукинг еще больше мотивирует детей. Дети, создавая фотоальбомы, фоторамки могут рассказывать друг другу о семейных фотографиях, о ярких моментах жизни. Т.е у них появляется общая тема для общения, общая цель и общий результат.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин - М.: Речь, 2009. - 363 с.
2. Брудный, А.А. К теории коммуникативного воздействия. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / А.А. Брудный - 6-е изд. - М.: АСД, 2011. - 446 с.
3. Бычкова, С.С. Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников / С.С. Бычкова. - М.: Аркти, 2011. - 96 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт., 2017. - 200 с.
5. Жукова М.Ю. Введение в практическую социальную психологию / Ю.М. Жукова. - М.: Мир, 2010. - 425 с.
6. Котляр, В.Ф. Изобразительная деятельность дошкольников. В.Ф. Котляр, 1986 – 93 с.
7. Репина, М.А. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста / М.А. Репина, Т.К. Мухина // Молодой ученый, 2015. - №9. - С. 1267 - 1269.

Педагогика

УДК 372.461

учитель начальных классов Иванова Наталья Николаевна

Верхневилуйская средняя общеобразовательная школа №4 имени Д. С. Спиридонова (с. Верхневилуйск);

кандидат педагогических наук, доцент Оконешникова Надежда Владимировна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт работы по развитию устной связной речи младших школьников через проектную деятельность в условиях реализации ФГОС НОО.

Ключевые слова: развитие, устная речь, проект, деятельность, младший школьник.

Annotation. This article discusses the experience of the development of oral coherent speech of younger schoolchildren through project activities in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of Primary Education.

Keywords: development, oral speech, project, activity, junior schoolchild.

Введение. Развитие связной речи является важной задачей речевого воспитания детей. Связная речь – высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.). Решения учебных задач по усвоению теоретических знаний требует постоянных рассуждений, речевых мыслительных действий по анализу и оценке условий задач, поиску и нахождению способов их решения, выбору приемов рассуждения, пути к решению. Идет развитие способности мыслить и рассуждать. Ребенок в школе, учится излагать свои мысли, учится мыслить, и мыслить в речевой форме. Учителя начальных классов должны с первых дней приучать детей к содержательным, подготовленным, четким, ясным и правильным по языку высказываниям.

В современном мире наблюдается речевое искажение у многих детей при поступлении в школу. Иногда невозможно различить, какие слова они произносят. Так, в первый класс поступили 28 учащихся, из них 8 детей поступили с дефектом речи, хотя все они пришли с детского сада, 1 ученик – с задержкой психического развития, 1 – с заиканием. Для устранения данной проблемы необходимо было создать такую среду в классе, в котором ребенок, выбирая себе занятие, мог бы научиться правильному произношению звуков и развивался наравне с другими сверстниками.

Так как творчество является одним из составляющих профессионального успеха педагога, учитель начальных классов должен организовывать учебно-воспитательный процесс с использованием современных педагогических технологий. Мы поставили перед собой следующие задачи: улучшить произношение, устранить дефекты речи; повысить читательский интерес, развить кругозор, привить патриотические чувства на основе литературных произведений в процессе проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В МБОУ «Верхневилуйской средней общеобразовательной школе №4 имени Д.С. Спиридонова» Верхневилуйского района Республики Саха (Якутия) для успешной реализации поставленных задач была проведена систематическая работа:

- Самообразовательная деятельность учителя: прошли курсы повышения квалификации, семинары по современным требованиям ФГОС НОО.
- Организация внеурочной деятельности младших школьников: проекты «Мин сахабын», «Выразительное чтение стихов», «Осуохай», также предметные кружки.
- Сотрудничество с детской библиотекой, проведение внеклассных конкурсов чтецов, постановка литературно-музыкальных композиций, встречи с писателями.
- Подготовка и участие учащихся на научно-практических конференциях и конкурсах различных уровней с привлечением родителей.

Ожидаемые результаты:

- Улучшение произношения, устранение по возможности искажения речи у учащихся.
- Развитие устной выразительной речи, читательского интереса.
- Высокие результаты участия на конференциях и конкурсах различных уровней.
- Выпуск сборников сочинений, докладов и творческих работ к концу выпускного 4-го класса.

Проект «Выразительное чтение стихов» реализуется девятый год.

Этапы разучивания стихов:

1. Подбор стихов для выразительного чтения.
2. Анализ содержания художественного произведения.
3. Демонстрация выразительного чтения учителем или просмотр видео выступлений профессиональных чтецов.
4. Переписывание стихотворения и разучивание наизусть.
5. Индивидуальные упражнения на выразительное чтение.
6. Контрольное чтение, подготовка к выступлению на сцене.

Стихи подбираются с учетом приближающихся знаменательных дат и праздников, например, ко Дню пожилых, ко Дню Матери, в День республики, Новогодний утренник, День словесности, День Подснежника, День последнего звонка, а также по произведениям известных поэтов. Начиная со второго класса к подбору стихов включаются родители и сами дети, с учетом их возможностей и интересов.

В эффективной кружковой работы большую роль играет активное сотрудничество с улусной детской библиотекой. Там мы проводим каждую четверть одно открытое занятие в виде конкурса чтецов, литературно-музыкальных композиций и встречи с писателями, где дети получают много от самих авторов, непосредственно знакомятся с их произведениями, внимательно слушают выразительное чтение стихов писателями. Так, прошли интересные встречи с известными писателями нашего Петром Одоровым и Семеном Руфовым.

Значимость интонации и её элементов при чтении очень велика, поэтому при формировании речевой выразительности следует особое внимание уделить развитию интонационной яркости. Поэтому демонстрируется образец выразительного чтения произведения, указывая на интонацию, ударения в сложных словах, подчеркивается смысловое содержание произведения. В некоторых случаях использую просмотр видео выступлений профессиональных чтецов, чтобы дети научились читать произведение с правильной интонационной окраской.

Детям очень нравятся занятия в кружке, в ходе которого дети учатся четкому произношению, правильной дикции, мимике и жестам, артистичности, учатся не только у учителя, но и друг у друга.

На уроках литературного чтения во время прохождения разделов «Поэтическая тетрадь» возникают новые идеи, у детей просыпаются творческое вдохновение. Так, ученик 2 класса начал сочинять сам стихи на родном языке и к окончанию начальной школы мы выпустили сборник стихов «Хоһоон айарга бастаахы холонууларым». А в данное время, ученик 4-го класса, готовится к выпуску сборника стихов «Я люблю сочинять стихи».

На улусном конкурсе стихов «Мин ийэм», посвященном Дню Матери –ученик 4 класса занял 3 место.

Проект «Мин сахабын». Приняли активное участие на школьном конкурсе «Байанай», во 2-м классе выступили с концертом в МБДОУ «Кэнчээри» и «Теремок» с якутскими национальными песнями и танцами, литературно-музыкальной композицией «Ньургуннар», в 3-м классе выступили с концертом в МБДОУ

“Теремок” и “Сказка”, с литературно- музыкальной композицией “Мин сахабын” на школьном концерте. Дети читали стихотворение Уран Ньукулай “Хотун Булуу”, “Мин сахабын”.

Самой значимой работой по данному проекту считаю совместную исследовательскую работу учащихся с родителями по проекту “Утум” – создание папки “Утум” по классам. Так, мои учащиеся-выпускники начальной школы имеют следующие проекты в папках “Утум” - «Мин аатым», «Мин дьиэ кэргэним», «Мин эбэм, эбэм», «Мин чугас аймахтарым» - все это подпроект школьного проекта “Утум”, который способствует духовно-нравственному, культурному и патристическому воспитанию младших школьников.

Проект “Оьоохай”. В нашей школе, благодаря уникальному носителю культуры саха, Почетному работнику РФ в сфере образования, Отличнику культуры и образования РС (Я) Корякину Николаю Павловичу - Уран Ньукулай ведется кружок “Оьоохай” с самого начала работы школы уже пятый год и с каждым годом становится более массовым и актуальным. По моим наблюдениям обучение национальному танцу “Оьоохай” помогает улучшению дикции и произношению звуков, развитию интонации и артикуляции, ритму, способствует приобщению детей к культуре своего народа с малых лет. Так, коллектив класса в этом учебном году занял 1 место на школьном конкурсе “Оьоохай”.

Выводы. В заключении хочется отметить, что систематическая разносторонняя проектная работа требует от педагога владение материалом, четкого планирования и прогнозирования, тесного сотрудничества с учителями-предметниками, с родителями и общественностью. Поэтому идет каждодневный кропотливый труд по реализации проектной деятельности, особенно в выпускном 4-м классе. Потому что, там уже видны результаты системной работа по развитию связной речи младших школьников через проектную деятельность, которая не только развивает в них личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные УУД, но и способствует повышению качества обучения и воспитания, готовит к успешному переходу в среднее звено.

Литература:

1. Степанова А.С., Оконешникова Н.В. Создание иллюстрации к народным сказкам как средство формирования читательского интереса младших школьников // ЭРЭЛ: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов. – Якутск, 2012. – Т.1. – 277 с.

2. Павлова В.А., Павлова Е.П. Вопросы устранения речевых ошибок младших школьников национальных школ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Киров: Изд-во «МЦИТО», 2017. – С. 24-26.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Исаева Марьям Абдрахмановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье изучен процесс формирования проектной культуры будущего учителя математики, выявлены такие условия для успешного формирования данного процесса, как: создание творческой атмосферы, способствующей устойчивой мотивации на процесс формирования проектно-исследовательской культуры; практико-ориентированный характер процесса обучения; учет индивидуальных особенностей, способностей и направленности будущих специалистов; разработка и внедрение необходимого научно-методического обеспечения. Сделан вывод о том, что современная образовательная сфера не может полностью перейти на продуктивное обучение, основанное на методе проектов, но использование данной технологии организации обучения обладает неограниченными возможностями в формировании человека новой формации, а также подготовке студентов к реализации полученных в ходе педагогического процесса знаний на практике.

Ключевые слова: студент, проектная культура, практико-ориентированное обучение, творческая атмосфера, учет индивидуальных особенностей, научно-методическое обеспечение.

Annotation. The article studies the process of formation of the project culture of the future teacher of mathematics, identified such conditions for the successful formation of this process as: the creation of a creative atmosphere conducive to sustainable motivation for the process of formation of design and research culture; practice-oriented nature of the learning process; consideration of individual characteristics, abilities and orientation of future specialists; development and implementation of the necessary scientific and methodological support. It is concluded that the modern educational sphere can not completely switch to productive training based on the method of projects, but the use of this technology of organization of training has unlimited possibilities in the formation of a new human formation, as well as preparing students for the implementation of the knowledge gained during the pedagogical process in practice.

Keywords: student, project culture, practice-oriented learning, creative atmosphere, individual characteristics, scientific and methodological support.

Введение. Человек познакомился с проектной деятельностью раньше, чем это может показаться на первый взгляд. Уже на ранних этапах развития общества она проявлялась на уровне ремесла, создания мифов, а также в игровом сознании детей, проектирование как особый вид активности основан на умении человека (в отличие от животных) мысленно представлять модель будущего и претворять ее в жизнь. Таким образом, создание целевых прообразов и деятельностиных программ оказывается доступным каждому человеку независимо от возраста. Философы рассматривают проектирование как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо. Следовательно, проектирование - это органичная, естественная для личности деятельность и может быть освоена каждым, более того, для любого взрослого человека проектная деятельность может стать эффективным средством профессионально-личностного развития.

Изложение основного материала статьи. Перспективы обновления образовательного пространства делают настоящей задачей подготовки профессионала, способного к проектированию собственной

деятельности в различных социокультурных ситуациях, готового находить пути решения возникающих проблем, вырабатывать особую стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности. Основным условием реализации этих требований, определяющим ориентиры высшего педагогического образования, является переход к новой образовательной парадигме, доминирующим фактором которой выступает культура.

Изменения, происходящие в современной системе образования в последние годы, выдвигают необходимость повышения квалификации и профессионализма педагога, т. е. его профессиональной компетентности. Принципиально новым явлением общеобразовательной практики сегодня становится проектная культура педагога. Какие бы аспекты культуры мы ни рассматривали, везде обнаруживается проектное переживание мира, пронизывающее отношение человека к миру, к социальной предметной среде. Проектность признается определяющей, стилевой чертой, типологическим признаком культуры.

В сфере образования востребованность этого потенциала и, как следствие, включение проектной культуры в число наиболее важных результатов образовательного процесса связано с тем, что постепенное замещение научно-технократической парадигмы на ценностно-смысловое самоопределение педагогов и приоритета гуманистической парадигмы послужило основанием для поиска нового облика образовательных систем, который соответствовал бы социальному заказу и потребностям субъектов образовательного процесса.

В современном технократическом обществе, развитие которого характеризуется необычайной подвижностью, изменчивостью, проектный тип культуры начинает доминировать, прослеживается соединение технократического и гуманного, исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал, а это приводит к тому, что каждому педагогу необходимо овладеть проектной деятельностью в ее различных вариантах.

На современном этапе развития общества, который характеризуется необычайной подвижностью и изменчивостью проектный тип культуры начинает доминировать. Пожалуй, он становится одним из центральных культурных механизмов преобразования действительности. При этом явственно обнаруживаются универсальность проектной деятельности. В ней прослеживается соединение технократического и гуманитарного, исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал. Это позволяет некоторым авторам говорить о провозглашении проектной культуры в качестве основы новой образовательной парадигмы XXI века. А это означает, что каждому педагогу необходимо уметь пользоваться проектной деятельностью в ее различных вариантах.

Необходимость массового освоения основ проектной деятельности становится еще более очевидной, если обратиться к особенностям современного образования основной проблемой которого становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность, в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов.

Доказано, что процесс формирования проектной культуры педагога будет тем эффективнее, чем более он направлен на создание инновационной среды, т.е. условий для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности. В контексте инновационной стратегии учебно-воспитательного процесса существенно возрастает роль учителя как непосредственного носителя новаторских идей, инновационная деятельность которого становится обязательным компонентом личной педагогической системы. Это требует от него специальной педагогической подготовки, на базе которой формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Следовательно, инновационная направленность формирования проектной культуры будущего педагога предполагает его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания студентов, создание в вузе определенной инновационной среды, включения проектной культуры в профессиональную подготовку будущих педагогов.

В настоящее время при организации педагогического процесса на первый план выходят задачи оптимизации образовательной деятельности, создания условий для стимулирования интереса учащихся к изучаемым областям науки, формирования умения самостоятельно добывать информацию, применять ее на практике, соотносить знания, полученные в ходе изучения различных предметов, выделять в них общие основы и различающиеся детали, взаимообогащать их. Одним из путей решения данных задач является введение в образовательный процесс метода проектов.

Использование метода проектов в высшей школе при подготовке будущих педагогов решает две основные задачи. С одной стороны, будучи включенными в проектную деятельность, студенты постигают ее алгоритм, постигают суть данной формы учебной работы, и, впоследствии, без труда могут сами отбирать содержание и организовывать проектную деятельность с детьми. С другой стороны, в проектной деятельности решаются дидактические задачи вуза. Педагогическая цель любого проекта — формирование различных компетенций. В качестве целей проектной деятельности выступают умения и навыки: рефлексивные, исследовательские, умения работать в сотрудничестве, менеджерские умения и навыки, коммуникативные, презентационные.

Для прочного усвоения профессиональных знаний требуется сформировать положительное отношение, интерес студентов к изучаемому материалу. Решение этой задачи заключается в создании творческой атмосферы, которое обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, интересов и склонностей, формирует устойчивые познавательные интересы, что способствует повышению мотивации, творческой активности.

Продуктивная подготовка студента вероятна при условии формирования смыслового, ценностного уровня мотивации, что в целом предполагает наличие потребности к познанию и изучению, стремления учитывать различные факторы в профессиональной сфере. Этап организации творческой атмосферы ориентирован на актуализацию уже имеющихся знаний, развитие личностного интереса к приобретению новых знаний, личного творческого отношения к учебному материалу. При этом сочетаются групповая и индивидуальная формы работы, активизируется участие студента в образовательном процессе. Стимулировать мотивацию студентов очень сложно, так как интересы людей разнятся. Тем не менее, такое явление, как творческая атмосфера, вызывает интерес практически у всех обучающихся. Педагогу

необходимо определить, на какие мотивы студентов опираться во время занятия, какие мотивы следует поддержать или «перестроить», какие из них следует сформировать в соответствии с поставленной целью. Только таким образом можно создать благоприятную творческую атмосферу для успешного обучения.

Преподаватель, создавая творческую атмосферу в состоянии эффективно развить изначальную мотивацию, правильно поставив цель, создав атмосферу заинтересованности в аудитории и среду успешности учебного процесса. Среда обучения – эмоциональная атмосфера, которая мотивирует работу студентов и их желание достичь определенных целей.

Одно из условий успешного процесса формирования проектной культуры студентов педагогических специальностей заключается в практико-ориентированном характере процесса обучения. Целенаправленный процесс формирования и развития знаний и умений прикладного характера, ориентированных на потребности практики; сочетание различных форм и средств подготовки предлагает использование учебно-методического обеспечения, традиционных и инновационных технологий (деловые и ролевые игры, «кейс-ситуации», тренинги и т.д.) позволяют максимально индивидуализировать, активизировать процесс профессиональной подготовки.

Наряду с традиционными аудиторными занятиями в форме лекций, семинаров, практических занятий, уместно применение различных актуальных форм совместной учебной и профессиональной деятельности. Кроме того, проведение внеаудиторных мероприятий, усиливающие познавательный интерес к исследуемой проблеме у студентов и способствующих ориентации на дальнейшее развитие практико-ориентированных компетенций, включают: конкурсы, круглые столы, конференции и др.

Оптимальное и умелое сочетание педагогом разнообразных средств и форм подготовки приводит к достижению необходимого уровня профессиональной компетентности студентов. Современные технологии предлагают новые разработки для формирования проектно-исследовательской культуры (мультимедийные средства, цифровое учебно-методическое обеспечение), способствующие более качественному овладению профессиональной деятельностью. Применение практико-ориентированных технологий в процессе обучения позволяют максимально активизировать, индивидуализировать и, вследствие чего, интенсифицировать процесс формирования структурных компонентов проектно-исследовательской культуры.

Использование практико-ориентированного характера обучения обусловлена следующими обстоятельствами: в рамках практико-ориентированного подхода значительно повышается эффективность обучения благодаря повышению личностного статуса студента и практико-ориентированному содержанию изучаемого материала; в процессе взаимодействия в системе «педагог-студент» постоянно действует обратная связь; практико-ориентированный характер развивает интерес к творческой деятельности.

Выстраивание процесса практико-ориентированного обучения позволяет максимально приблизить содержание дисциплин к будущей профессиональной деятельности студентов, что дает потенциал проектировать целостный учебный процесс, а также способствует созданию условий для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих педагогов. Реализация практико-ориентированного обучения содействует улучшению имеющихся технологий и образовательных программ, созданию условий для подготовки будущих специалистов, располагающих качественно новым уровнем профессиональных компетенций, готовых к будущей деятельности в сложившихся современных условиях.

В процессе практико-ориентированного обучения абсолютным приоритетом является реализация такой деятельности, которая организуется и осуществляется с целью приобрести запланированный результат. Для этого и сам процесс обучения должен быть устроен не традиционным способом. Оно должно быть реорганизовано в характерный вид деятельности, составленных из многих единичных актов деятельности, организованных в единое целое и направленных на достижение конкретной цели.

В документах ФГОС профессионального образования подчеркивается необходимость усиления практической направленности подготовки педагогических кадров, предлагается повышение числа зачетных единиц на практические занятия, на организацию педагогической практики. Практико-ориентированный характер обучения обеспечивает улучшение качества профессиональной подготовки будущих специалистов благодаря усилению практической направленности организации и содержания образовательного процесса в вузе. Это значит, что все профессионально значимые качества осваиваются именно в практической деятельности. Практико-ориентированный характер обучения предполагает: выявление и обоснование актуальных вопросов и проблем образования; определение задач и содержания подготовки студентов с учетом выявленных педагогических проблем, существующих в профессиональной деятельности студентов педагогических специальностей; освоение студентами современных технологий в процессе учебной и внеучебной деятельности в вузе. Практико-ориентированный характер обучения необходимо использовать при проектировании основной образовательной программы и программ дисциплин учебного плана, определении целей и задач.

Третье условие – учет индивидуальных особенностей студентов основан на глубоком знании черт личности студентов, особенностей психических процессов и состояний. Данное условие обеспечивает профессиональную направленность личности, формирование ценностных ориентаций, учет индивидуальных особенностей, психологическую комфортность. Личностное развитие несет в себе учет возрастных и индивидуальных особенностей, которые нужно учитывать в процессе обучения. С возрастом проявляются некоторые особенности мышления, мотивация, социальные проявления и т.д.

Знание индивидуальных особенностей студентов дает возможность не только реализовывать дифференцированный подход, но и осознанно, профессионально найти наиболее эффективные методы и формы организации образовательного процесса, направленные на формирование проектно-исследовательской культуры. Учет индивидуальных особенностей студентов подразумевает как ориентацию на индивидуально-психологические особенности, выбор и использование соответствующих приемов и методов, разнообразных вариантов заданий. При подготовке программ и учебных планов, реализации различных направлений в обучении обязательно учитываются индивидуальные особенности.

Следующее педагогическое условие – разработка и внедрение научно-методического обеспечения представляющее собой совокупность научно-методических материалов, содержащих учебные материалы в соответствии с профессиональной образовательной программой (методические рекомендации и материалы, учебно-методические пособия, учебные программы, использование ИКТ и др.).

Важность разработки и внедрения учебно-методического и научно-методического обеспечения в процесс обучения связана с тем, что создание всего комплекса современных учебных продуктов и

разнообразных методических средств их реализации позволяет в несколько раз повысить результативность процесса обучения. Создание рабочих программ, учебно-методических пособий и комплексов по преподаваемым дисциплинам, позволяет более продуктивно осуществлять педагогическую деятельность. Тщательно подобранные и взаимосвязанные единым подходом учебные пособия, задания, дополнительная литература и другие элементы научно-методического обеспечения в своей совокупности раскрывают содержание учебного предмета, укрепляют межпредметные и междисциплинарные связи и усиливают практическую направленность курса. Для успешного восприятия сложного учебного материала необходимы разнообразные методические средства, позволяющие им в короткие сроки устранить имеющиеся пробелы в знаниях. Кроме этого, внедрение учебно-методического обеспечения позволяет повысить качество самостоятельной работы студентов, способствует формированию и развитию у студентов логического мышления, воображения, методических навыков и других.

Одним из важнейших источников научно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе являются собственные разработки преподавателей. Для этого преподаватель должен владеть необходимыми знаниями в области методических проблем современной педагогики, основами научно-методической и учебно-методической работы, включающей: структурирование и преобразование научного знания в учебный материал, методы методической проработки профессионально-ориентированного материала, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематику учебных и воспитательных задач, методы и приемы устного и письменного изложения предметного материала и пр. Очевидно, что успешное решение данных профессионально – значимых задач должно базироваться на прочном научном фундаменте, гарантирующем соблюдение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний, использование интерактивных технологий обучения, освоение стратегий и технологий применения знаний, что лишний раз доказывает важность формирования проектно-исследовательской культуры студентов.

Одним из основных условий построения современного содержания высшего образования является обеспечение высоко уровня готовности педагогов вузов к профессионально-методической работе, содержащей разработку и проектирование содержания учебных материалов и форм, использование современных технологий работы с учебным материалом и представление их в соответствии с нынешними требованиями.

Основными аспектами учебно-методической составляющей образовательного процесса в вузе и преподавании учебных дисциплин являются: разработка электронных учебников и учебно-методических пособий, применение активных методов обучения при проведении практических занятий, улучшение контроля учебно-познавательной деятельности, разработка тестовых методик и т.п. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса должно выделяться разнообразием, отвечать требованиям вариативных государственных образовательных программ; разрабатываться для организации всех видов учебной деятельности и различаться комплексностью.

Выводы. Безусловно, современная образовательная сфера не может полностью перейти на продуктивное обучение, основанное на методе проектов, но использование данной технологии организации обучения обладает неограниченными возможностями в формировании человека новой формации, а также подготовке студентов к реализации полученных в ходе педагогического процесса знаний на практике.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н. Проектно-исследовательская деятельность студентов и ее роль в педагогическом образовании. / Мир науки, культуры, образования. 2014. №6 (49). С. 5-7
2. Галкина И.В. Гуманитаризация образования как неотъемлемая часть формирования профессионально значимых качеств будущих экономистов. // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 171–174.
3. Исаева М.А. Педагогические условия формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей. // Вестник Академии права и управления. 2017. №1 (46) С. 195-200
4. Исаева М.А. Проектная деятельность педагога в системе образования: сущность, содержание, особенности развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. - №57.-8. С. 63-69.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Казаков Андрей Викторович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский государственный университет» (г. Киров)

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ И СПЕЦИФИКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы мультикультурализма как явления, характеризующего современное социокультурное общество. Подчеркивается важность исследований в этой области посредством мультикультурного наблюдения. Автор отмечает трудности исследований в области мультикультурализма, и их специфику.

Ключевые слова: мультикультурализм, многокультурный климат, мультикультурные наблюдения, студенческое сообщество.

Annotation. The article deals with issues of multiculturalism as a phenomenon that characterizes a modern socio-cultural society. The importance of research in this area through multicultural observation is emphasized. The author notes the difficulties of research in the field of multiculturalism, and their specificity.

Keywords: multiculturalism, multicultural climate, multicultural observations, student community.

Введение. Общество постоянно меняет свое понимание расовых различий между людьми. Ученые, которые исследуют многокультурный климат, призывают преподавателей приобретать знания, осведомленность и навыки, необходимые для грамотной работы с различными группами студентов. В

результате мультикультурная компетентность стала важным компонентом в рамках многих программ обучения преподавателей, тьюторов и консультантов.

Изложение основного материала статьи. Важность обсуждения многих компонентов мультикультурализма в рамках изучения расовых различий признана на мировом уровне. Помимо культуры и этнической принадлежности, проблемы, возникающие в расовых диадах и триадах в отношении пола, идентичности и духовности студентов, которые можно соотнести к различным аспектам компонентов мультикультурализма, требуют тщательных мультикультурных исследований посредством наблюдений. Социальный класс и инвалидность также отмечены как важные компоненты в обсуждении многокультурного исследования.

Приведем примеры зарубежных исследований по мультикультурализму.

Ученые King M., Koller A. [7] определили мультикультурные наблюдения как достоверные в том случае, если они не рассматриваются участниками наблюдений как вмешательство более старшего члена сообщества по отношению к более младшему члену или членам той же профессии: преподаватель-студент, декан-студент и т.д.

Charles H., Stewart M., Kim S.H. [5; 6] обнаружили два важных фактора в проведении успешного мультикультурного наблюдения. Первый касается способности исследователей создать безопасную среду в студенческом сообществе, чтобы обсудить проблемы многокультурности. Во-вторых, руководитель программы/преподаватель осознает свою собственную культурную и этническую идентичность и способствует развитию культурной и этнической идентичности в рамках своих полномочий.

Niles S., Schram J.L., Lauver P.J. [8; 9] обсуждали, как следует изучать многокультурный прогресс с точки зрения как дидактики, так и клиники. Они предлагали считать, что учебные стратегии в области многокультурного обучения должны быть связаны с жизненным опытом и мультикультурализмом в целях повышения осведомленности о знаниях и опыте в области многокультурного исследования, которые приводят к развитию соответствующих навыков преподавателей.

Abe J., Talbot D.M., Geelhoed, R.J. [1] обнаружили, что попытки интегрировать многокультурные дискуссии в рамках исследований могут быть скомпрометированы, если сами руководители программы/преподаватели не имеют достаточного опыта работы с людьми, и которые являются культурно разнообразными. Они отмечают, что большинство исследователей в области психологии консультирования – белокожие ученые, а 93% наблюдателей в своем исследовании не имели опыта в контроле над людьми, имевшими другой культурный фон. Поэтому, поскольку преподаватели начинают синтезировать свои знания на практике, они могут упускать из виду значительные детали, что затрудняет проявление профессиональных навыков при работе с культурно разнообразными группами студентов.

Abel C.F. [2] отметил, что существующая литература по мультикультурному наблюдению не затрагивает трудности, возникающие при решении проблем, связанных с многокультурализмом. Кроме того, он зафиксировал неадекватность, с которой многие из нынешних моделей мультикультурного исследования порождают направления, с тем, чтобы повысить мультикультурную компетентность преподавателей во время наблюдения. Без четких и лаконичных моделей обучения навыкам или четких моделей включения мультикультурализма в исследовательские сессии некоторые преподаватели остаются без обучения или моделей для выполнения обязанностей компетентного наблюдения за многокультурностью.

Итак, мультикультурная компетентность преподавателей является жизненно важным аспектом процесса обучения и осуществления консультирования. Консультанты связаны ответственностью за консультирование преподавателей по сохранению мультикультурного климата. Повышение требований к повышению информированности консультантов для работы с разнообразными группами, имеющими культурный характер, потребовало расширения формата многокультурного обучения. Тем не менее, многие люди завершили учебные программы по обучению до начала мультикультурной волны. Это явление привело к тому, что некоторые нынешние консультанты оказались недостаточно подготовлены к обсуждению вопросов культурного многообразия студенческого сообщества. Дальнейшее изучение этих влияний имеет последствия для внедрения моделей мультикультурализма, основанной на действиях, для повышения компетентности в области многокультурности.

Итак, целью этого исследования было приумножение значимости литературы по консультированию путем предоставления более конкретной информации о факторах, связанных с администрацией образовательной организации, инициирующей дискуссии о мультикультурализме. Текущие ожидания в отношении подготовки консультантов, имеющих разумную степень многокультурных навыков консультирования, повлияли на комфорт и / или способность инициировать обсуждение и решение этих тем.

Однако, учитывая нынешний контекст, в котором мультикультурная компетентность считается необходимой и этичной, склонность презентовать себя таковым может рассматриваться как социально желательная, таким образом, этот фактор также был включен. Поэтому это исследование было проведено для изучения прогностической взаимосвязи между уровнем комфорта консультантов в работе с разными людьми, уровнем многокультурных навыков, склонностью проявлять социально желательные характеристики и склонностью к инициированию многокультурных и разноплановых обсуждений в рамках наблюдений. Кроме того, это исследование еще раз восполняет пробел в литературе по консультированию, чтобы улучшить целостное понимание мультикультурного наблюдения.

Наш проект исследования оценивал конкретные исследовательские вопросы, используя оценки из нескольких инструментариев. Короткая форма шкалы универсальности и разнообразия Miville-Guzman (M-GUDS-S) измеряет комфорт во взаимодействии с другими, что, по нашему предположению, является показателем комфорта консультанта для инициирования дискуссий по вопросам культуры и разнообразия; исследование мультикультурной осведомленности и знаний измеряет уровень знаний мультикультурных специалистов [3] (Barratt M.F., Huba M.E.); шкала социальной рентабельности (RMCSDS) измеряет индивидуальное предпочтение для предоставления социально желательных ответов [3] (Barratt M.F., Huba M.E.); интеграция шкалы мультикультурализма (SIMS) измеряет склонность инициировать дискуссии по вопросам многообразия и разнообразия в ходе сессий надзора.

Исследования Barratt M.F., Huba M.E. [3] предоставили информацию о значительном влиянии того, что опыт многокультурного обсуждения в рамках наблюдения контролирует получение более высокого уровня воспринимаемой мультикультурной информации по консультативной самооэффективности. Поэтому административные органы образовательной организации несут ответственность не только за объективное

оценивание своей мультикультурной компетентности, но и преднамеренно способствуют тому же процессу оценки у своих консультантов. Один из способов, с помощью которого можно способствовать пониманию мультикультурности среди руководителей заключается в том, чтобы их собственная культурная и этническая идентичность способствовала развитию культурной и этнической идентичности их консультантов и преподавателей (Boyer S., Sedlacek W.) [4]. Кроме того, осознание и понимание сходства и различий между людьми положительно влияет на межличностные взаимодействия. Это осознание и понимание позволяет студенческому сообществу строить отношения и союзы, основанные на связях, построенных на основе общности, и принятии и взаимном уважении, построенных на основе различий.

Наличие мультикультурной компетентности консультантов является жизненно важным компонентом многокультурного развития и эффективности консультирования. Углубленное понимание взаимосвязи между администрацией образовательной организации и комфортным взаимодействием с людьми с различным опытом, предпочтение в плане обеспечения социально желательных ответов и склонность инициировать дискуссии по вопросам многокультурности и разнообразия в рамках наблюдений за студенческим сообществом расширит исследования, касающиеся многокультурного наблюдения, и может означать необходимость повышения квалификации мультикультурного руководителя. Более глубокое понимание таких влияний на компетентность мультикультурных руководителей играет важную роль в разработке и ориентации будущих многокультурных учебных мероприятий.

В исследовании нас интересовала предсказательная связь между предикторными переменными и переменной критерия, поэтому в этом исследовании использовался корреляционный исследовательский проект для изучения прогностических отношений в студенческом сообществе: оценка шкалы социальной рентабельности Reoleolds Marlowe-Crowne (RMCSDS), краткой формы шкалы универсальности-уровня Miville-Guzman (MGUDS-S) и знаний о мультикультурной осведомленности.

Участниками этого исследования были консультанты, преподаватели, которые в настоящее время осуществляют преподавание и выступают в качестве наблюдателя, а также студенты, обучающиеся на разных курсах и профилях из Китая, Монголии, Узбекистана, Казахстана, Марокко и др. стран. Участники были набраны с использованием процедур рекрутинга электронной почты с использованием как списков, так и отдельных запросов электронной почты.

Выводы. В результате анализа научной литературы по состоянию теоретической разработанности вопросов образовательного процесса мультикультурного пространства вуза, практики его организации, многолетний личный педагогический опыт в реализации теории и практики исследуемой проблемы в вузе, а также в рамках выполнения должностных обязанностей по организации воспитательного процесса в новых социально-экономических условиях позволили выявить ряд затруднений, таких как: отсутствие экспериментально обоснованной концепции научно-методического координирования процесса мультикультурализма, реальным состоянием внедрения мультикультурного подхода, не учитывающего в должной мере возможности педагогической составляющей в его осуществлении; недостаточным вниманием педагогической теории и практики к процессу создания многокультурного климата, не разработанностью форм, методов и педагогических условий образовательного процесса мультикультурного пространства вуза.

Мы считаем, что теоретико-методологическое обоснование педагогической концепции функционирования образовательного процесса мультикультурного пространства вуза позволит определить целевые ориентиры социализации мультикультурного студенческого сообщества и его образовательные траектории, соответствующих потребностям общества и рынка труда.

Литература:

1. Abe J., Talbot D.M., Geelhoed, R.J. Effect of a peer program on international student adjustment / *Journal of College Student Development*. 1998. 39. 539-547.
2. Abel C.F. Academic success and the international student: Research and recommendations / In W. S. Bruce, & H. C. Beth (Ed.). *Internationalizing higher education: Building vital programs on campuses*. 2002. (pp. 13-23). San Francisco: Jossey-Bass.
3. Barratt M.F., Huba M.E. Factors related to international undergraduate student adjustment in an American community / *College Student Journal*. 1994. 28. 422-435.
4. Boyer S., Sedlacek W. Noncognitive predictors of academic success for international students: Longitudinal study. / *Journal of College Student Development*. 1988. 29. 218-223.
5. Charles H., Stewart M. Academic advising of international students / *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 1991. 19. 173-180.
6. Kim S.H. Academic oral communication needs of East Asian international graduates in non-science and non-engineering fields / *English for Specific Purposes*. 2006. 25. 479-489.
7. King M., Koller A. Emerging opportunities in international education / *Community College Journal*. 1995. 65. 20-25.
8. Niles S. Cultural differences in learning motivation and learning strategies: A comparison of overseas and Australian students at an Australian university / *International Journal of Intercultural Relations*. 1995. 19. 369-385.
9. Schram J.L., Lauver P.J. Alienation in international students / *Journal of College Student Development*. 1988. 29. 146-50.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна

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

старший преподаватель Карпукова Альбина Анатольевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗ ДАННЫХ В ОСВОЕНИИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ОТРАСЛЯМ», ПРОФИЛЬ «ПРАВОВЕДЕНИЕ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Аннотация. В статье представлен опыт использования баз данных сайтов Консультант+, Гарант, Право.Ру и сайта судебных и административных актов (sudact.ru), изучаемых при освоении дисциплин правового цикла в педагогических вузах.

Ключевые слова: правовая информация, судебное решение, правоприменительная практика.

Annotation. The article presents the experience of using the databases of the sites Consultant +, Garant, Pravo.Ru and the website of judicial and administrative acts (sudact.ru), which are studied while mastering the disciplines of the legal cycle in pedagogical universities.

Keywords: legal information, court decision, law enforcement practice.

Введение. Изучение дисциплин профессионального цикла в результате предполагает готовность студента-выпускника применять на практике получение знания, умения и навыки, сформированные в процессе обучения в компетенции. Содержание одной из них предполагает формирование способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Правоведение и правоохранительная деятельность», при изучении правовых дисциплин, требует сформировать у выпускников, в частности, ОК-7 – способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности [5].

Традиционными способами формирования данной компетенции является изучение и анализ нормативной базы, ознакомление с комментариями к законам и соответствующей научной литературой, а также решение правовых задач [3]. Помощником для преподавателя и студента здесь являются разнообразные базы данных, правовые системы, правовые платформы. Все это названия специализированных сайтов, накапливающих в себе информационные ресурсы по праву [2]. Наиболее известными являются Консультант+ (<http://www.consultant.ru/>), Гарант (<http://www.garant.ru/>), Право.ru (<http://docs.pravo.ru/>) и относительно недавно созданный Официальный интернет-портал правовой информации (<http://pravo.gov.ru/>). Первые три имеют только один недостаток: недоступность в бесплатной версии полной базы. Среди достоинств актуальность правовой информации, перечень произошедших и планируемых изменений нормативного акта, информация по истории права, возможность ознакомления не только с законами, но и иными нормативными актами РФ и т.д. Для работы со студентами достаточно, как правило, именно бесплатной версии. Последний названный сайт является, наравне с Российской газетой, органом официального опубликования законов РФ. К сожалению, он же наименее удобен в использовании.

Изучение непосредственной правоприменительной практики получило широкую возможность после принятия ФЗ от 22.12.2008 N 262-ФЗ (ред. от 28.12.2017) «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации», который требует публиковать в обезличенном виде судебные акты [6]. Статья 15 ФЗ требует размещать его в сети «Интернет» не позднее одного месяца после принятия акта. Так же определены параметры обезличивания судебных актов. Не обезличиваются «идентификационный номер налогоплательщика - индивидуального предпринимателя, основной государственный регистрационный номер индивидуального предпринимателя, фамилии, имени и отчества истца, ответчика, третьего лица, гражданского истца, гражданского ответчика, административного истца, административного ответчика, заинтересованного лица, лица, в отношении которого ведется производство по делу об административном правонарушении, фамилии, имени и отчества осужденного, оправданного, секретаря судебного заседания, судьи (судей), рассматривавшего дело, а также прокурора, адвоката и представителя» [6]. (ссылка на ст. 15 ФЗ).

Существует огромное количество нарушений при обезличивании судебных актов, например, в решении № 2-2075/2018 2-2075/2018-М-1795/2018 М-1795/2018 от 28 сентября 2018 г. по делу № 2-2075/2018 [4] неправомерно обезличены ФИО истца, свидетеля и других лиц, участвовавших в процессе. Подобных дел много, и мы даем рекомендацию студентам выбирать наименее обезличенные дела.

Цель работы с судебным актом – формирование практических навыков работы с правовым документом, формирование правовой культуры будущего преподавателя.

Можно выделить такую последовательность методических рекомендаций для работы студентов с судебным актом.

1. На первом этапе студент получает письменную инструкцию с устным комментарием по работе с таким типом документа, в которой преподаватель дает характеристику судебного решения, как вида судебного акта.

2. Далее преподаватель знакомит студентов с содержанием статьи 198 ГПК РФ, которая регламентирует, в свою очередь, содержание судебного решения. Статья делит судебное решение на четыре части: вводную, в которой должны содержаться «дата и место принятия решения суда, наименование суда, принявшего решение, состав суда, секретарь судебного заседания, стороны, другие лица, участвующие в деле, их представители, предмет спора или заявленное требование», описательную, которая «должна содержать указание на требование истца, возражения ответчика и объяснения других лиц, участвующих в деле», мотивировочную, в которой судья описывает «обстоятельства дела, установленные судом; доказательства, на которых основаны выводы суда об этих обстоятельствах; доводы, по которым суд отвергает те или иные доказательства; законы, которыми руководствовался суд» и резолютивную, которая

«должна содержать выводы суда об удовлетворении иска либо об отказе в удовлетворении иска полностью или в части, указание на распределение судебных расходов, срок и порядок обжалования решения суда. Резолютивная часть решения суда, принятого мировым судьей, также должна содержать указание на срок и порядок подачи заявления о составлении мотивированного решения суда» [1].

3. После этого студенты получают возможность самостоятельно разбить на эти части несколько судебных решений. В ходе этого этапа работы студенты более подробно изучают содержание описательной части, видят разнообразие условий, в которых происходит судебное рассмотрение дела. Например, в части случаев на суде присутствуют обе стороны, в части – только истец (его представитель) или ответчик (его представитель). В части судебных решений судья опрашивает свидетелей, в других – рассматривает только письменные материалы и т.д. Таким образом, студенты имеют возможность изучить судебную процедуру в действии, т.е. понять, каким образом должен поступить судья в определенном случае. И это изучение происходит не при чтении Гражданского процессуального кодекса, а при непосредственном изучении судебного решения, т.е. в данном случае исследуется (хотя и опосредованно) правоприменительная практика.

4. Наиболее трудной в изучении является мотивировочная часть. Это обусловлено тем, что она, как правило, очень объемна, содержит от пяти и более пятнадцати (в некоторых случаях) страниц, содержит изобилие цитат из разнообразных актов материального права, которые судья привлекает для разбора данного дела. Хотя часть статьи 198 ГПК, регламентирующая содержание мотивировочной части, написана довольно определенно, наблюдается достаточно значительный разброс ее построения в конкретных судебных решениях. У каждого судьи свой «почерк» в данном случае. К сожалению, привести цитаты из судебного решения не представляется возможным, так как такие цитаты очень объемны и не внесут ясности в изложение данной статьи, поэтому попробуем прокомментировать сказанное выше. Например, дело, где истец требует восстановления на работе и оплаты вынужденного прогула. Такие дела являются типичными, их рассматривает множество судей. Казалось бы, можно разработать какой-то шаблон решений для подобных дел. Но их нет, и поэтому судьи рассматривая дела, по-видимому, создают свои шаблоны. Один судья начинает изложение с установления конституционного права на труд, цитируя Конституцию, цитирования статьи 15 ТК РФ «Трудовые отношения», после этого будет устанавливать, существовали ли трудовые отношения между работодателем и работником на основе рассмотрения представленных сторонами материалов, определяя, когда отношения возникли и как прекратились, цитируя при этом те материалы, которые представили ему стороны. Другой судья сразу приступит к рассмотрению тех материалов дела, которые представили стороны и будет цитировать, например, постановление Пленума ВС РФ для пояснения, каким именно образом урегулировано данное правоотношение, либо вывод из наличия или отсутствия в материалах дела таких локальных или индивидуальных актов, которые подтвердили бы наличие правоотношений. Для учебных целей гораздо продуктивнее работа с первым вариантом судебного решения, поскольку студенты имеют возможность познакомиться подробнее с большим количеством нормативно-правовых актов, на поиск именно таких судебных решений и нацеливает их преподаватель.

5. Следующий этап рассмотрение заключительной, резолютивной части. Здесь необходимо сравнить решение судьи с заявленным иском, при чем, сделать это подробно, по пунктам. Определить, удовлетворен иск полностью или частично, в какой именно части отказано, так же необходимо объяснить, почему иск удовлетворен частично. В случае отказа в удовлетворении иска, необходимо проанализировать, в чем именно состояла ошибка истца.

6. В заключении необходимо сделать вывод, какие ошибки допустили стороны и как должно выглядеть правоотношение в его нормальном, урегулированном законом виде.

Студент, после получения инструкции и рассмотрения вместе с преподавателем демонстрационного судебного решения, самостоятельно, используя алгоритм, приведенный ниже, исследует правовой сайт и находит судебное решение, после чего самостоятельно его изучает и анализирует.

Ценность судебного решения для изучения правовых дисциплин состоит в том, что:

1. Студент лучше понимает смысл определенной статьи закона, закон становится, если так можно выразиться «ближе», перестает быть абстрактной формулировкой.

2. Становится яснее связь закона с правоприменительной практикой, когда студент видит, в какой ситуации применяется та или иная норма.

3. Студенты учатся понимать логику мотивировочной части судебного решения, где судья обосновывает свое решение, ссылаясь не только на законы, но и на незаконные акты (Постановления Правительства РФ, Постановления Пленумов Верховного Суда РФ и др.).

4. Студенты учатся делать выводы о том, какие правоотношения были нарушены той или иной стороной судебного дела.

В нашей практике используется следующий алгоритм анализа судебного решения:

1. Для выполнения кейс-задания необходимо воспользоваться сайтом судебных и нормативных актов РФ (sudact.ru).

Введите следующие данные в поля поиска на сайте: ключевые слова в поле «текст документа», в поле «вид документа» выберите «решение», в поле «дата документа» введите даты последнего года (например, 01.01.2018-01.01.2019), в поле «инстанция» выберите «первая инстанция», кликните на кнопку «найти». Этого достаточно для поиска необходимого судебного решения. Здесь необходимо дать пояснение. В системе российского правосудия применяются следующие виды судебных актов: решение суда по гражданскому делу; приговор, то есть судебное решение по уголовному делу; иные судебные акты, к которым относятся определения и постановления судов, судебные приказы. Поскольку мы рассматриваем как пример дисциплину «Информационное право» и правонарушения гражданского характера, нам понадобится акт под названием «судебное решение».

2. Найдите на сайте судебное решение, соответствующее тематике раздела дисциплины.

3. Изучите документ, используя статью 198 ГПК РФ, регламентирующую содержание решения суда (ссылка).

Выделите в выбранном Вами судебном решении указанные в ст. 198 ГПК РФ части.

4. Изучите позиции сторон, их доводы.

5. Проследите логику мотивировочной части, в которой судья обосновывает свое решение. В судебных решениях просматривается два способа построения этой части. Первый способ выражается в том, что судья

устанавливает наличие материального законодательства, регулирующего данный вид правоотношений. Второй способ – судья отвечает на каждый из заявленных исков, содержащихся в исковом заявлении.

6. Определите ключевой довод судьи, где он ссылается на конкретный документ (нормативно-правовой акт в виде закона, постановления Пленума Верховного суда и т.д.).

7. Сделайте выводы (определите, какие ошибки совершила проигравшая сторона, какие нормы материального права нарушены, как должны были складываться правоотношения между сторонами для того, чтобы нормы не были нарушены).

Чем более подробно судебные решения будут разобраны, тем объемнее сложится представление о том, как нужно поступать в той или иной жизненной или профессиональной ситуации.

Типичные ошибки, допускаемые студентами при работе с судебным решением:

1. Самое главное препятствие к верному пониманию содержания акта это невнимательное прочтение документа.

2. Разбиение искового заявления на части или пункты. В одном иске может быть несколько пунктов, ошибка заключается в том, что студент «не видит» эти пункты, принимая за один. Например, приведенный типичны пример с требованием восстановить на работе и оплатить вынужденный прогул. В данном иске содержится два пункта, на которые судья должен ответить. Зачастую таких пунктов набирается до пяти: иск об отмене приказа об увольнении, восстановлении на работе, оплате вынужденного прогула, оплате судебных расходов и на представительство и т.д. Студент его воспринимает, как один, не понимая, что каждый требует юридического ответа.

3. Студент принимает позицию истца за «чистую монету», т.е. считает ее установленным фактом. Необходимо обращать внимание студентов на то, что факты устанавливаются в мотивировочной части, а в описательной передается позиция сторон.

Выводы. В заключении можно сказать, что богатый материал баз данных сайтов, содержащих тексты судебных и административных актов является важнейшим практическим материалом, с помощью которого целесообразно, удобно и интересно изучать в комплексе нормы материального и процессуального права.

Литература:

1. "Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации" от 14.11.2002 N 138-ФЗ (ред. от 27.12.2018) ст.198. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_39570/f41a70ae962751e59590a59acc560789f40a6d31/

2. Казанцева Г.А., Карпукова А.А. Актуализация понятия социального обеспечения в курсе дисциплины «социальное право» для студентов педагогических вузов. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-6. С. 203-209

3. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/e10/markova.pdf> С. 23.

4. Судебные и нормативные акты РФ (СудАкт) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sudact.ru/>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. N 1085. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/9/1420>

6. Федеральный закон «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации» от 22.12.2008 N 262-ФЗ (ред. от 28.12.2017) ст. 15: [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82839/

Педагогика

УДК 378

аспирант Калмыкова Диана Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара)

ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИДЕЙ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы управления знанием как ведущего элемента образовательной и научной деятельности университета. Автором представлены предпосылки и охарактеризованы основные этапы возникновения теоретических идей об управлении знаниями в контексте развития информационного общества и становления университета четвертого поколения.

Ключевые слова: управление знаниями, знание, образовательная организация высшего образования, образовательный процесс, готовность преподавателя вуза к управлению знаниями.

Annotation. The article discusses the issues of knowledge management as a leading element in the educational and scientific activities of the university. The author presents the prerequisites and characterizes the main stages of the theoretical ideas rising. These ideas are about knowledge management in the context of the information society development and the formation of the fourth generation university.

Keywords: knowledge management, knowledge, higher education schools, educational process, development of university teacher's knowledge management skills.

Введение. Для современного образования в настоящее время актуальным является вопрос категориального содержания знания как понятия и личностного компонента познания действительности обучающегося и педагога. Необходимым условием стратегического развития образовательной деятельности современного вуза является определение соотношений области междисциплинарного знания с областью знаний, полученных в ходе научных исследований. Традиционно в структуре образовательной деятельности университета акцент ставится на передаче предметного знания – транслирование информации. Вместе с тем, в реалиях пополнения научно-исследовательского ресурса, главенствующую позицию начинает занимать не только интерпретация, распространение готового знания, но и создание нового знания, управление им.

На сегодняшний день процесс разработки и внедрения системы менеджмента знаний образовательной организации высшего образования является необходимым направлением совершенствования механизмов и принципов ее управления. Образовательная организация высшего образования становится активным субъектом рынка образовательных услуг, задача которого – удовлетворение и опережение спроса на знание, его генерация, обобщение, распространение и внедрение в практику. Такая тенденция обуславливается, с одной стороны, совокупностью изменений мировой экономики, в числе которых стремительное развитие наукоемких отраслей и увеличение удельного веса знаний в структуре стоимости услуги. С другой стороны, управление знанием в профессиональном образовании является необходимым условием открытого и непрерывного образования, способствующего повышению качества традиционного обучения. Менеджмент знаний в данной сфере позволяет организовать не только индивидуальное «добывание» знаний, но и совместное (администрация – преподаватель – студент) использование организационного знания и его преобразование в корпоративный капитал [8].

Исследования начала 2000-х годов показали, что 80% всех имеющихся знаний остаются в организациях невостребованными или неявными [11]. Долгое время основной причиной этому служила недостаточно эффективно организованная система менеджмента. Сегодня специалисты сходятся во мнении о том, что не менее важным является отсутствие готовности сотрудников принимать активное участие в работе по управлению знаниями. Обозначенная проблема сопротивления и низкой мотивации персонала актуальна и для образовательных организаций высшего образования. Важным элементом этой системы в вузе является профессорско-преподавательский состав, однако отсутствуют исследования о компетенциях, которые необходимы преподавателю для развития готовности к управлению знаниями. Уточнению ее структуры может способствовать рассмотрение исторического аспекта и генезиса идей о разработке и внедрении системы управления знаниями.

Изложение основного материала статьи. Теоретическими предпосылками возникновения менеджмента знаний в социологии и экономики принято считать разработку идеи информационного или постиндустриального общества, глобализацию и обострение конкуренции, вынуждающее университеты и корпорации отыскивать новые конкурентные преимущества. Так, в 60-х годах XX века Ф. Махлуп предложил передать знанию стоимостное выражение для получения максимальной выгоды, путем оптимизации трудовых процессов. Американские ученые Д. Белл и Э. Тоффлер, говоря о проблемах человечества в XXI веке, уделяли особое внимание управлению человеческими ресурсами постиндустриального общества. Главными отличительными чертами общества «знаний», согласно данной теории, были названы снижение роли материального производства, значительное ускорение научно-технического прогресса и появление нового типа вовлекаемых в производство ресурсов. Оба исследователя рассматривали человеческий капитал как совокупность приобретенных знаний, навыков, мотивации и энергии работников. Развитие информационных технологий потребовало увеличения участия работников в принятии решений и формирования творческого подхода [6].

Разработка концепции управления знаниями неразрывно связана с именем теоретика менеджмента П.Ф. Друкера, который впервые ввел в речевой оборот понятие «работник знания» – сотрудник, обладающий достаточным уровнем образования и способностью применять полученные знания в практической деятельности. Предмет труда работника знания находится, в первую очередь, в голове, а реалии информационного общества заставляют его все время сталкиваться с неалгоритмичными ситуациями и, как следствие, непрерывно вести аналитическую деятельность, искать нестандартные способы решения задач.

В педагогике, психологии и философии идеи менеджмента знаний находили отражение в вопросах передачи и распространения знаний: наибольший интерес составляло неявное знание, процесс преобразования которого затрагивает социальный аспект поведения человека [5, 7]. Например, Г.М. Маклюэн полагал, что «знаний» капитал каждого сотрудника организации обогащается за счет пополнения знаниями и опытом других работников через средства коммуникации. Не меньший интерес в рамках исследуемой проблематики вызывает изучение неосознанного компонента познания, который нашел свое отражение через личностное, неявное знание в работах М. Полани. Концепция неявного знания американского философа уже через несколько десятилетий была применена не только для решения проблем философии науки. Она дала возможность учесть множество разнообразных факторов познавательной деятельности человека.

Применяемый нами сегодня сам термин «управление знаниями» впервые в 1986 году употребил в своем докладе американский исследователь К. Вииг на конференции Международной организации труда под эгидой ООН в Швейцарии. Задачи эффективного использования интеллектуальных ресурсов организации обеспечили значительный интерес к новому виду менеджмента. Необходимо отметить, что в научной среде рассматриваемая концепция вызвала множество споров и разногласий вокруг объекта управления. Однако в отличие от классического подхода, К. Вииг – специалист в области искусственного интеллекта – понимал «знание» в данном контексте не как философскую категорию, а как информационный ресурс организации, для которого процесс менеджмента заключается в управлении средой, где знания производятся и распространяются. К. Вииг положил начало появлению научно-исследовательских работ и печатных публикаций по данной проблеме. Сложившаяся ситуация широкой трактовки термина привела к тому, что на сегодняшний день единственно верная дефиниция для понятия «управление знаниями» не определена [2].

Во второй половине 80-х годов интерес специалистов-практиков к вопросу управления знаниями возникает благодаря росту числа публикаций в бизнес-журналах. Несмотря на то, что к этому периоду актуальность применения менеджмента знаний стала осознаваться внутри предприятий, в большинстве организаций отсутствовали конкретные стратегии и механизмы нового вида управления. При этом ряд крупных зарубежных наукоемких компаний совершают первые попытки практического применения концепции управления знаниями.

На 90-е годы XX века приходится не только резкий скачек количества исследований проблем менеджмента знаний, но и значительный рост численности организаций, где эта концепция нашла свое применение. Уже в 1993 году в США прошла первая международная конференция, посвященная вопросам управления знаниями в организациях.

В начале 90-х годов в работах П. Сенге впервые была представлена идея самообучающейся организации, ориентированной на развитие посредством непрерывного обучения, самообучения каждого сотрудника и всего персонала в целом. В книге «Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации»

американский ученый выделяет основные особенности системного мышления и предлагает принципы построения такой организации, в которой формируются механизмы развития человеческого капитала, основанные на знаниях.

Рост интереса к проблемам управления знаний в данный период был обеспечен еще и преобладанием в теории стратегического менеджмента ресурсной концепции, согласно которой долгосрочное планирование в любой организации необходимо ориентировать не столько на изучение внешнего рынка, сколько на оценку внутреннего потенциала. К.К. Прахалад и Г. Хамел выработали новое представление о конкурентных преимуществах, основой которых являлось создание уникальных индивидуальных компетенций и способностей сотрудников, имеющих определяющее значение для развития организации [3].

Одним из самых значимых событий этого периода был выход в 1995 году монографии японских гуров менеджмента знаний И. Нонака и Х. Такеучи «Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах», которая до сегодняшнего дня остается самой цитируемой книгой о менеджменте знаний в мире. Авторы наиболее популярной модели изменения знаний – спирали знаний – первыми перенесли в менеджмент представление о формализованном (явном) и неформализованном (неявном) знании. Успех японских менеджеров И. Нонака и Х. Такеучи объясняли эффективным управлением процессом накопления индивидуального знания и его распространением внутри организации, то есть оформлением из неформализованного знания в формализованное и создание уникального организационного знания. Этот процесс образует «спираль знания», которая функционирует, в первую очередь, посредством неформальных внутриорганизационных отношений. В работе авторы рассмотрели философские основания управления знаниями, представили не только теоретические предпосылки и условия, необходимые для производства новых знаний, но и описали опыт внедрения в деятельность крупных компаний рассматриваемых концепций. Позже в теории менеджмента знаний возникает понятие «распределенное знание» как объект управления, принадлежащий группе взаимодействующих агентов, которым не обладает никто индивидуально, но которое возникает за счет агрегирования различных элементов знаний отдельных субъектов [3, 12].

В этом же году К.-Э. Свейби разрабатывает понятие «интеллектуальный капитал» как разницу между рыночной и балансовой стоимостями компании, ставя тем самым вопрос о необходимости оценки нематериальных активов любой организации. Эту теорию к 1998 году развивают Т. Давенпорт и Л. Прusak и предлагают два важнейших «знанийевых» показателя для измерения: скорость передачи информации и насыщенность ее опытом и контекстом [6].

Интерес специалистов из разных областей науки стал основанием для возникновения сразу нескольких концепций управления знаниями на стыке 80-х и 90-х годов (Таблица 1).

Во второй половине 90-х годов XX века описанные исследования были дополнены работами Д. Тиса, в которых сформулирована концепция динамических способностей. Основным положением концепции можно считать первостепенность обновления интеллектуального капитала. Автор подчеркивал, что конкурентные преимущества организации определяются не запасом знаний на настоящий момент, а наличием возможностей к их генерации, интеграции и регулярному обновлению. Динамические способности организации охватывают изыскание и освоение новых возможностей, отборе надлежащих организационных форм, создание и реформирование конфигурации своих компетенций в любых условиях.

Таблица 1

Концепции управления знаниями

Подход	Американский	Европейский (Скандинавский)	Японский
Представители	Карл Вииг	Карл Свейби Томас Давенпорт Лоренс Прusak	Икуджиро Нонака Хиротака Такеучи
Основа	Управление знаниями	Измерение знаний	Создание знаний
Акцент	Оптимизация процессов внутри жизненного цикла знания	Мониторинг и учет нематериальных активов в стоимости капитала компании	Развитие инновационной деятельности организации

В педагогике категория «знание» предполагает различные определения. Например, В.В. Лихолетов трактует знание как отношение человека к информации, предмету изучения, своей деятельности. Он определяет образование как «индивидуальное отношение к существующему общественному знанию и его практическому использованию в жизни, создание нового знания» [4]. В это же время В.Н. Спицнадель в своих исследованиях подчеркивает, что сама по себе информация, не является знанием, а значит и управление информацией не есть управление знанием [9].

Исследователи в области педагогики (В.В. Давыдов, Г.Е. Залесский, А.З. Редько, А.В. Хуторской) обращаются к актуальной проблеме концепции «знанийевого» обучения, делая вывод о том, что для построения новых парадигм с опорой на развитие критического и творческого мышления обучающихся, необходимо усвоение не только теоретического материала, научных понятий, но и непосредственное участие обучающихся в получении нового знания (научно-исследовательской работе).

С этого момента до сегодняшнего дня длится период массового распространения концепции менеджмента знаний во всех сферах деятельности человека, включая образование и науку. Управление знаниями формируется на стыке межличностных коммуникаций персонала организации и высокотехнологических решений. Происходит прямое формирование методик, технологий, приемов, программно-технологических продуктов и информационно-справочных систем для обеспечения свободного обращения жизненного цикла знаний, координации людей и новых технологий. В середине 90х в зарубежных вузах создаётся первая кафедра, появляется такая специальность, как «специалист по управлению знаниями». Рынок услуг по управлению знаниями за два года вырос в 6,5 раз, а важность концепции была принята на правительственном уровне, создан первый Институт управления знаниями (коммерческий исследовательский консорциум).

За последние три десятилетия было предложено более двадцати моделей управления знаниями, охватывающих в той или иной степени процессы жизненного цикла знания [10]:

- Поиск;
- Присвоение/ Приобретение;
- Создание;
- Адаптация;
- Кодификация;
- Структурирование;
- Фильтрация;
- Интеграция/Расширение;
- Распространение;
- Трансформация;
- Распределение и защита;
- Поддержка доступа;
- Оценка и аудит;
- Применение;
- Представление/Презентация;
- Капитализация;
- Хранение;
- Утилизация

В нашей стране проблемы менеджмента знаний привлекли внимание исследователей несколько позже, лишь в 00-е годы XXI века. Основными направлениями исследования отечественных ученых становились закрепление знания как ведущего фактора производства, расширение функций знаний в экономике будущего, особенности менеджмента знаний в общей структуре управления. Данной тематике посвящены труды А.Л. Гапоненко, В.Л. Иноземцева, Б.З. Мильнера, В.Л. Макарова, Г.Б. Клейнера, Л.Е. Никифоровой. На протяжении последних десятилетий в России проходит множество конференций, форумов и научных семинаров, публикуется масса научно-исследовательских работ по теме управления знаниями. В 2010–2011 годах в России были последовательно разработаны и внедрены:

- ГОСТ Р 53894-2010 «Менеджмент знаний. Термины и определения»;
- ГОСТ Р 54146-2010 «Менеджмент знаний. Руководство для малых и средних предприятий»;
- ГОСТ Р 54874-2011 «Менеджмент знаний. Руководство по добросовестной практике для государственного сектора»;
- ГОСТ Р 54875-2011 «Менеджмент знаний. Руководство по устоявшейся практике внедрения системы менеджмента знаний»;
- ГОСТ Р 54876-2011 «Менеджмент знаний. Руководство по обеспечению взаимосвязи менеджмента знаний с культурой организации и другими организационными процессами»;
- ГОСТ Р 54877-2011 «Менеджмент знаний. Руководство для персонала при работе со знаниями. Измерение знаний».

Документы представляют руководство по внедрению и применению системы менеджмента знаний, описывающие преимущества данной системы и определяющие менеджмент знаний как «плановое или текущее проведение отдельных мероприятий или непрерывное управление процессами для улучшения использования существующих или создания новых индивидуальных или коллективных ресурсов знаний с целью повышения конкурентоспособности предприятия» [1].

Выводы. Исследованию проблемы управления знаниями посвящены работы множества учёных в нашей стране и по всему миру. Это объясняется соответствием требованиям современности и интеграции внутри концепции различных научных дисциплин. Система управления знаниями признана важнейшим элементом образовательной деятельности, а ее своевременное внедрение позволяет обеспечить успешное развитие каждого сотрудника и образовательной организации в целом. Инновационные задачи, поставленные сегодня перед ведущими вузами, актуализируют необходимость разработки новых методологических подходов к управлению системами высшего образования и реализации перехода от традиционной образовательной модели к модели управления знаниями, которая интегрирует основные процессы образовательной и научной деятельности современного университета. Анализируя исторический аспект и генез идей управления знаниями, можно говорить о том, что на сегодняшний день данное научное направление активно разрабатывается специалистами различных областей. При этом в первую очередь рассматривается экономический и управленческий аспекты, что говорит об актуальности проведения исследований в области создания системы профессиональной подготовки преподавателей образовательных организаций к управлению знаниями.

Литература:

1. ГОСТ Р 54875-2011 «Менеджмент знаний. Руководство по устоявшейся практике внедрения системы менеджмента знаний».
2. Вииг К. Основы управления знаниями. – М., 1986. – 371 с.
3. Ковылин Д.М. Сущность и структура интеллектуального капитала // Вестник ТГТУ. – 2010. – №22. – С. 257-263.
4. Лихолетов В.В. Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании: Монография. - Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2001. – 288 с.
5. Оселедчик М.Б. Истоки и причины возникновения менеджмента знаний // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №2. – С. 27-29.
6. Руденко И.В., Винжегин О.М. Эволюция и основные концепции управления знаниями в современных условиях // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – 2009. – №3. – С. 111-116
7. Рузаев Е.Н. Менеджмент качества образовательных услуг и менеджмент знаний в высшей школе / Е.Н. Рузаев, П.Е. Рузаева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1 (29). – С. 56-60.
8. Соловова Наталья Валентиновна. Механизм информационного резонанса // Вестник СамГУ. – 2008. – №66. – С. 269-275

9. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа: Учебное пособие. – СПб.: Изд. Дом «Бизнес-пресса», 2000. – 326 с.
10. Суслов Д.С. Управление знаниями в организации: основные модели // Креативная экономика. – 2012. – Том 6. – № 10. – С. 89-97.
11. Jim Botkin, Chuck Seeley – Knowledge Management Review; Vol. 3, Issue 6, 2001, p. 16.
12. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation / Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi. – Oxford University Press, USA, 1995. – P. 304.

Педагогика

УДК:378.2

**начальник кафедры огневой подготовки, кандидат педагогических наук,
доцент, полковник полиции Карабаш Дмитрий Васильевич**
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД РФ» (г. Краснодар)

О НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты анализа спектра проблем, связанных с необходимостью повышения уровня готовности курсантов и слушателей к эффективному выполнению возложенных обязанностей и поставленных задач в ситуациях риска за счет практики взаимодействия профессорско-преподавательского состава различных кафедр в условиях интегративной междисциплинарной образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональная подготовка в вузах МВД, междисциплинарные связи, интегративная междисциплинарная образовательная среда, бинарные технологии, моделирование междисциплинарных ситуативных комплексов.

Annotation. This article presents the results of the analysis of the range of problems associated with the need to improve the level of readiness of cadets and students to effectively perform their duties and tasks in situations of risk through the practice of interaction of the teaching staff of various departments in an integrative interdisciplinary educational environment.

Keywords: professional training in the universities of the Ministry of internal Affairs, interdisciplinary communication, integrative interdisciplinary educational environment, binary technologies, modeling of interdisciplinary situational complexes.

Введение. Если проанализировать показатели, которые характеризуют уровень сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов МВД России, то к приоритетным из них можно отнести готовность к самостоятельной служебно-боевой деятельности, умение решать задачи, возникающие при осуществлении своей профессиональной деятельности, когда имеют место критические, нетипичные ситуации, связанные, например, с предотвращением или пресечением различного рода противоправных действий [2, с. 160; 3, с. 127].

Изложение основного материала статьи. Для достижения высокого уровня развития профессиональных компетенций обучающихся, необходима системная, непрерывная работа профессорско-преподавательского состава кафедр, которая все свои усилия направляет на поиск, разработку и внедрение инновационных технологий в образовательное пространство профильного обучения. Одним из приоритетных направлений совершенствования процесса обучения сегодня можно назвать внедрение в учебный процесс междисциплинарных связей, характеризующееся набором определенных и необходимых условий (Рис. 1).

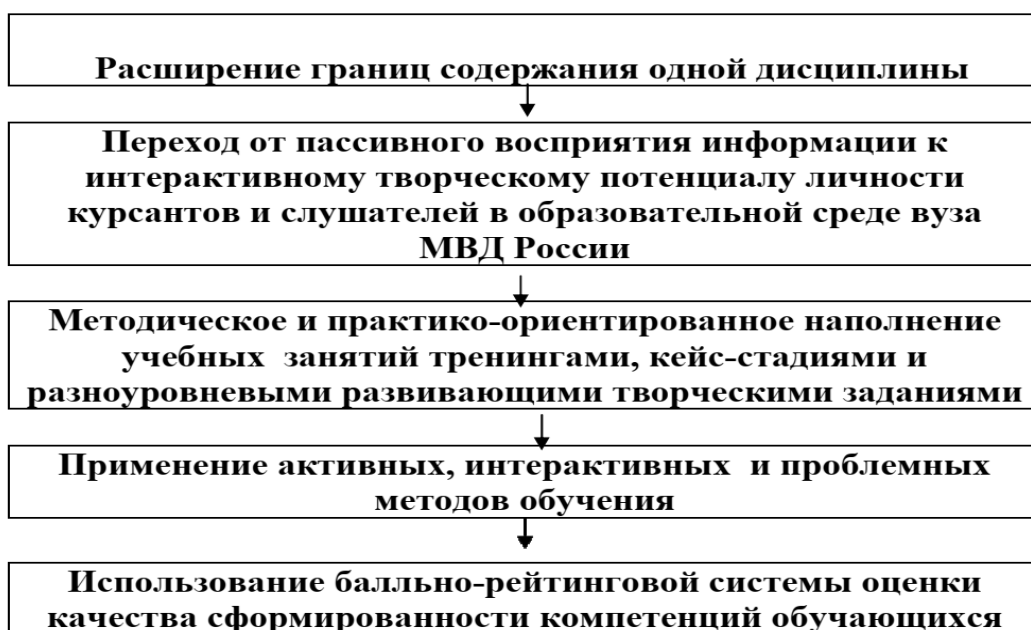


Рисунок 1. Значимые условия междисциплинарного обучения

На сегодняшний день практика показывает, что для осуществления развивающего обучения курсантов и слушателей вузов МВД России необходимо и целесообразно внедрять интегрированное обучение в учебный процесс смежных дисциплин. С помощью системной междисциплинарной интеграции возможно не только привести в оптимальный вид содержание рабочей программной документации, но и успешно совершенствовать существующие методики и приемы обучения, а также активно создавать новые обучающие технологии. Сегодня весьма актуальным является процесс формирования общекультурных и профессиональных компетенций у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Который может быть обеспечен за счет интегративных видов обучения, позволяющих не только сформировать плодотворный психологический климат на учебных занятиях, но и оптимизировать процесс совместной образовательной деятельности преподавателей смежных кафедр и обучающихся [4, с. 66-67].

При анализе современного состояния уровня готовности курсантов и слушателей к эффективному выполнению возложенных обязанностей и поставленных задач в ситуациях риска, когда практика диктует свои реалии, связанные с возникновением чрезвычайных обстоятельств, что зачастую происходит в условиях применения как специальных средств, так и оружия, мы встречаемся с подтверждением прямой зависимости результатов практики взаимодействия профессорско-преподавательского состава различных кафедр в условиях интегративной междисциплинарной образовательной среды. Это плодотворный процесс взаимодействия кафедр физической подготовки и спорта, огневой подготовки, тактико-специальной подготовки и административной деятельности ОВД Краснодарского университета МВД России.

На сегодняшний день назрела необходимость насыщения процесса профессионального обучения курсантов и слушателей вуза МВД России такими элементами практической деятельности и разработки наиболее оптимальной методики междисциплинарного обучения, которые отражали бы сущностную характеристику и специфику профессиональной деятельности сотрудников полиции. Решение подобного рода задачи возможно именно в рамках целостной, комплексной, алгоритмичной системы междисциплинарной интеграции за счет таких ресурсов образовательной среды вуза МВД России, как: переработка планов-графиков и учебных планов освоения дисциплин профильных кафедр, устранение временной несогласованности изучения тем, имеющих смежный характер, анализ междисциплинарных связей насыщения учебного процесса комплексными занятиями по трем, а при необходимости и более дисциплинам. Мы тогда получим в комплексном занятии сочетание несколько видов профессиональной подготовки, построенных в тактически и логически грамотной их преемственности и последовательности.

На нынешнем этапе развития российского общества, сопряженном с многочисленными вызовами правопорядку со стороны деструктивных элементов, вопросы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел занимают одно из приоритетных мест как на стадии обучения и подготовки личного состава, так и в процессе самой правоохранительной деятельности. Специалисты отмечают, что обучение сотрудников ОВД формам и методам обеспечения своей безопасности, грамотным и четким действиям в экстренных ситуациях является важнейшим направлением профессиональной подготовки [5, с. 98].

В современном понимании личная безопасность сотрудника ОВД - это упорядоченное единство тактических, психологических, защитных и правовых мер, которые позволяют не только сохранить жизнь и здоровье сотруднику, но и поддерживать при этом высокий уровень профессионализма. В этой связи нельзя не согласиться с теми учеными, которые утверждают, что обучение сотрудников личной безопасности представляет собой многоуровневую системную задачу, требующую комплексного решения [4, с. 209].

К основным направлениям системы обеспечения личной безопасности сотрудников ОВД следует отнести: обеспечение физической безопасности; обеспечение психологической безопасности; обеспечение морально-нравственной и правовой безопасности; обеспечение профилактики профессиональной деформации.

Физическая безопасность сотрудника зиждется на трех составляющих: общефизической подготовке, тактической выучке и боевых приемах борьбы. Психологическая безопасность предполагает овладение сотрудником различными приемами и способами предотвращения стрессов и эмоционально-психологических перегрузок, обучение его психологическим основам самоанализа и саморегуляции. Морально-нравственная и правовая безопасность включают в себя способы противодействия шантажу, провокациям и т.п. Профилактика профессиональной деформации непосредственным образом связана с морально-нравственной безопасностью и состоит из соответствующей психологической техники и тактики действий.

Способность к обеспечению личной профессиональной безопасности представляет собой сложное интегративное профессиональное качество, включающее в себя: сформированную систему специальных профессиональных установок на обеспечение безопасности; наличие комплекса профессиональных привычек, способствующих обеспечению безопасности; усвоение специальных знаний, необходимых для обеспечения личной безопасности [4, 5].

Профессиональная подготовка кадров для органов внутренних дел на современном этапе основывается на образовательном процессе сотрудников полиции, включающем в себя элементы тактического и методического обеспечения личной безопасности, уверенным и правильным действиям в условиях чрезвычайной ситуации [2, с. 162].

На сегодняшний день перед профессорско-преподавательским составом образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации стоит задача оптимизации учебного процесса путем рационального сочетания традиционных методов передачи и закрепления информации с новыми возможностями преподавания [2, с. 159]. Исходя из комплексного характера обучения личной безопасности, видится целесообразным проводить подобные занятия в ведомственных вузах с использованием бинарных технологий, выступающих эффективным инструментом формирования профессиональной компетентности будущих специалистов [3, с. 126].

Бинарные занятия представляют собой одну из форм интеграции междисциплинарных курсов, а также реализации междисциплинарных связей. В данном случае занятие проводится двумя (тремя, четырьмя и т.д.) преподавателями различных дисциплин (реже – несколькими преподавателями одной дисциплины). Подобные занятия способствуют интеграции знаний из смежных областей для решения единой задачи, представляют возможность реализовать полученные ранее знания на практике. Бинарное занятие дает возможность установить связь разных учебных дисциплин, придает обучению целостный и системный характер [1, с. 390].

При традиционной системе подготовки специалистов теоретическое обучение предшествует практике. Иными словами, на начальном этапе накапливается определенная база знаний, которые в дальнейшем обучаемый должен реализовать в сложных практических ситуациях. При проведении бинарных занятий, теоретический материал сразу же используется в практических действиях. Таким образом, курсантам и слушателям полученная информация становится доступной и понятной, что позволяет более оперативно разбираться в новом материале. Соответственно, тема легче усваивается, а знания становятся прочнее. Переключаясь с практической деятельности на теоретическую и наоборот, обучаемые в меньшей степени подвержены утомлению, что способствует поддержанию высокого уровня работоспособности в ходе всего занятия. При использовании данной формы обучения соединяются усилия двух (нескольких) преподавателей, что позволяет рационализировать учебный процесс.

Теоретически бинарное занятие может быть запланировано по различным типам и формам занятий. Например, при изучении нового материала на комбинированной лекции, либо при закреплении знаний на практическом занятии или консультации. Однако наиболее эффективными и целесообразными видятся бинарные занятия при комплексном применении полученных знаний, их систематизации и обобщении, а также при контроле и оценке.

Бинарное занятие в силу своей нетрадиционной основы сопряжено с массой сложностей, а потому может быть успешным только при условии его скрупулезного планирования.

Этапами подготовки к проведению бинарного занятия являются:

1. Проведение анализа рабочей учебной программы на предмет наличия в ней взаимосвязанных тем.
2. Подбор наиболее оптимальной формы проведения занятия.
3. Планирование бинарного занятия в тематическом плане междисциплинарного курса (модуля).
4. Последовательная совместная разработка бинарного занятия двумя (несколькими) преподавателями.
5. Подготовка необходимой дидактической и материально-технической базы (Рис. 2).

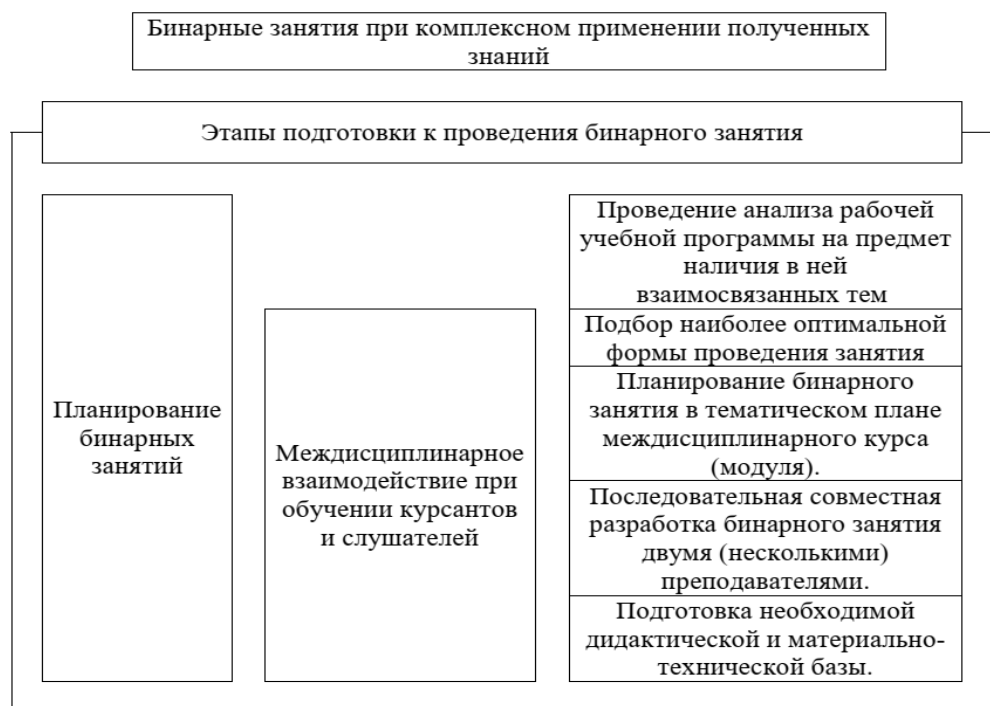


Рисунок 2. Бинарные занятия при комплексном применении полученных знаний

При планировании бинарных занятий необходимо в обязательном порядке разрешить неизбежно возникающие сложности, к числу которых относятся: разногласия в календарно-тематическом плане (смежные темы могут изучаться на разных этапах подготовки); ограниченные возможности учебных аудиторий и полигонов (оснащенность, наполняемость и т.п.); несогласованность занятий у представителей различных кафедр по учебному расписанию. Очевидно, что доля междисциплинарного взаимодействия при обучении курсантов и слушателей мерам личной безопасности будет неизбежно увеличиваться, что обеспечит повышенный уровень практической направленности формируемых знаний и умений.

Выводы. Таким образом, проведение комплексных занятий с использованием моделирования междисциплинарной интеграции позволяет:

- обеспечить разработку междисциплинарной технологии в полном, сокращенном, углубленном вариантах;
- увеличить объем практической подготовки курсантов к профессиональной деятельности;
- исключить в процессе изучения различных предметов дублирование тем;
- вводить в учебный процесс научно-исследовательскую работу;
- осуществлять разработку актов внедрения;
- создавать учебные видеофильмы;
- разрабатывать учебно-методическое обеспечение.

Рассмотрев возможности ряда технологий комплексного обучения, приходим к выводу, что моделирование междисциплинарных ситуативных комплексов в учебном процессе позволит сформировать у

курсантов целостный образ профессиональной деятельности. Данная технология отвечает следующим критериям выбора педагогической технологии: целевой ориентации, учета специфики содержания, индивидуализации и дифференциации обучения, экономичности.

Литература:

1. Безукладицына М.В. Бинарные занятия как инструмент формирования профессиональной компетентности будущих специалистов // Академия педагогических идей Новая. Серия: Студенческий научный вестник. 2017. №12. С. 388-396.
2. Карабаш Д.В. Профессиональная компетентность как готовность преподавателя к профилактике и коррекции агрессивного поведения курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2017. № 1 (35). С. 159-162.
3. Скобликов Р.В. Проблемные вопросы профессионального обучения лиц, впервые принимаемых на службу в Органы Внутренних Дел и пути их решения // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 125-127.
4. Напалков Ю.А. Основные педагогические принципы, применяемые в процессе обучения слушателей образовательных организаций МВД России для эффективного применения ими огнестрельного оружия // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России. 2017. С. 65-69.
5. Устименко В.О. Особенности психофизического развития и средства его коррекции посредством дыхательных техник у курсантов Краснодарского университета МВД России // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России. 2017. С. 97-102.

Педагогика

УДК 37.036.5

кандидат педагогических наук, доцент Карпенко Виктор Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

доцент кафедры хореографии, доцент Карпенко Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

магистрант Анастасияди Кира Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ВОСПИТАНИЕ ИСКУССТВОМ ХОРЕОГРАФИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ ТАНЦЕВАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают хореографическое искусство как инструмент всестороннего воспитания, значимость хореографии в жизни и воспитании творческой личности, в восприятии танцевальной культуры. В статье дан анализ влияния занятий в танцевальном коллективе на общее развитие ребенка, его индивидуальных черт, поднятие его самооценки, основу становления его характера. Авторы приходят к выводу какими же качествами должен быть наделен современный специалист: педагог-хореограф, руководитель танцевального коллектива. Исходя из этого, рассматриваемая тема является актуальной.

Ключевые слова: хореография, хореографическое искусство, танцы, творческая личность, воспитательная работа, педагог-хореограф, личный пример, танцевальный мир.

Annotation. In this article, the authors consider the choreographic art as a tool of comprehensive education, the importance of choreography in the life and education of the creative personality, in the perception of dance culture. The article analyzes the influence of classes in the dance group on the overall development of the child, his individual traits, raising his self-esteem, the basis of the formation of his character. The authors come to the conclusion what qualities should be endowed with a modern specialist: teacher-choreographer, head of the dance group. On this basis, the topic under consideration is relevant.

Keywords: choreography, choreographic art, dance, creative personality, educational work, teacher-choreographer, personal example, dance world.

Введение. В одной древней притче человек обратился к мудрецу: «О, премудрый, научи меня отличать истину от лжи, красоту от безобразия. Научи меня радости жизни». Подумал мудрец и научил человека танцевать.

Танец – способ выражения эмоций и определенных чувств с помощью своего тела. Танец – это форма, вид творческой деятельности. Один только прыжок способен показать всю скорбь или радость, а взгляд заставить покрыться мурашками всех присутствующих. Чтобы никто не остался равнодушным, чтобы работало зрительское восприятие, каждый танец, непременно, должен сочетать в себе несколько обязательных компонентов: ритм и темп, динамику, технику исполнения, пластику и мимику, а также композиционное построение, отвечающее и соответствующее музыкальному материалу.

Создавать танец – значит творить. Творчество – особый вид деятельности, оно в самом себе несет удовлетворение. Кто испытал наслаждение творчества, для того уже все другие наслаждения не существуют. Язык танца, язык мимики, язык жеста интересны и глубоки. Они способны дать высокое художественное переживание зрителю [10, с. 131].

Искусство хореографии способно не только дарить людям радость, но и помогать познавать мир во всем его сложном многообразии [9, с. 185].

Педагогика – одна из самых стабильных наук, но и в преподавании меняется методика, создается новая система обучения, так как появляются новые научные отрасли. Не может преподавание балетных дисциплин строиться не по этим законам. Оно должно нести в себе все черты нашей жизни, как все другие науки и виды искусств [12, с. 134].

Целью данной статьи является выявление педагогических качеств руководителя хореографического коллектива, способствующих развитию творческого потенциала детей, занимающихся танцевальным искусством и содействующих повышению профессиональных умений и выработке педагогических технологий в мастерстве педагога-хореографа.

Изложение основного материала статьи. История возникновения танца началась еще в далекой древности. Танец использовали, чтобы выразить сильные чувства во время какого-либо важного события в жизни: будь то война, будь то рождение ребенка, свадьба, сбор хорошего урожая и т.д. Люди верили, что с помощью определенного танца можно вызвать дождь или каким-то образом повлиять на природу. В обществе все танцы начали делиться на бытовые, культовые, сценические, а также городские, которые также подверглись классификации. Различали бальные, придворные и салонные танцы.

В развитии танцевальной культуры большую роль сыграло искусство Индии, Дальнего Востока и античности. Военные и атлетические танцы обязательно должны были быть представлены на представлении в древнегреческом театре. Стремительно развивалась пантомима, появились жонглеры и скоморохи.

Танцы играли значительную роль в жизни древних людей, так например индийские танцы служили средствами поклонения и одновременно прославления жизни. Основанные на древних закодированных текстах, они были частью религиозного культа в храмах и постепенно под монаршим покровительством приобретали более светский характер.

Язык индийского классического танца включает большой набор поз, жестов, выражений лица, которые были описаны еще в трактате «Натьяшастра (IV в.) и основаны на религиозных мифах. Важную роль в танце играли ударные инструменты. Юбка надета поверх летающих штанов. Бубенцы (гхунгру) помогают отбивать ритм [7].

В XV веке нашей эры уже начали создаваться учебники на эту тему, использовались новые танцевальные сцены. Они были больше предыдущих, чтобы на них спокойно можно было выходить с хорошо поставленной композицией.

Еще через пару столетий в нашу жизнь пришел «балет». В это же время Королевская Академия Танца, которая была основана в 1661 году, разработала «классический танец». В последующих веках начал распространяться по всему миру «вальс», взявший свои корни в Австрии. В конце XIX века появился «модерн» – стиль танца, отличающийся своей пластичностью. С каждым днем культура танца совершенствуется и развивается. Огромная часть населения отдала свое предпочтение культуре танца. Танцуют на улицах, дома и в зале, люди изобретают новые, никому раньше не известные стили, танцы приносят удовольствие не только исполнителю, но и зрителю. Танцуй не для себя, а для людей, которым хочешь доставить радость. «Танец – это единственное искусство, материалом для которого служим мы сами» – высказался Тед Шон – педагог, хореограф, один из родоначальников, зачинателей «Модерна», направления, являющимся альтернативой классическому балету; отличается от него большей свободой и выразительностью. А народные танцы вобрали в себя самое лучшее и самое характерное, что создавалось на протяжении веков [6, с. 27].

Танец – это огромный пласт человеческой культуры, который вбирает и передает своими собственными методами и средствами весь социально-унаследованный комплекс способов деятельности и убеждений, составляющих ткань нашей жизни [11, с. 42].

Хореография в последнее время, собственно, как и во все времена, продолжает набирать свои обороты, все больше набирает популярность. Маленькие леди мечтают кружиться в балетных пачках, мальчишки попробовать станцевать народные танцы или проявить себя в хип-хопе, а может всем вместе наполниться энергией танцев Латинской Америки или попробовать свои силы в контемпорари.

Дети, с хореографически поставленным корпусом, как правило, не оставляют равнодушным никого из окружающих. Правильная осанка – основа любого танца [1, с. 121].

Но воспитание правильного положения тела танцора требует большого терпения, настойчивости и усилия, постоянного контроля, как со стороны педагога, так и самоконтроля со стороны исполнителя. Этот весь процесс выстраивается на таких личностных качествах как: дисциплинированность и трудолюбие. Эти качества так же необходимы и в повседневной жизни и определяют успех во многих делах. Это способствует формированию и становлению характера будущей личности. Черты характера педагога-хореографа многими годами воспитывают у детей [5].

Хореография – это любимое детьми искусство, оно имеет огромную возможность значительного осуществления воспитательных функций. Хореография – это средство коммуникации и социализации ребенка в обществе. Но на данный момент в образовательных учреждениях отсутствует такая обязательная дисциплина как «Хореография», «Танец» или «Ритмика», она включена в структуру дополнительного образования как «Хореография» в дошкольных учреждениях, в некоторых общеобразовательных школах и отделениях дополнительного образования.

Дети, которые занимаются хореографией, очень ответственные. Участники коллектива понимают, что они в команде и многое зависит от их действий, ребята не могут подвести своих друзей, опоздать или пропустить репетицию. Каждый ребенок знает о своих обязанностях, от этого он начинает чувствовать себя нужным в коллективе, и получать от этого удовольствие. Доверительные отношения с педагогом-хореографом и его учениками, здоровое общение, обмен мнениями и активный творческий процесс заставляет детей учитывать личные интересы с коллективом. Пропустить репетицию просто так, не имея для этого определенных оснований, просто невозможно по приору.

Приходя в хореографический коллектив, по истечению времени дети становятся аккуратными и опрятными. Эти качества проявляются не только на занятиях хореографии, но и в школе, а так же в повседневной жизни. Дети выглядят элегантно даже в самой простой одежде, их выделяет стройная осанка и аккуратность прически.

Положительные результаты от воспитательной работы можно ждать лишь в том случае, если воспитательная работа будет проводиться регулярно и систематически. В хореографические коллективы приходят абсолютно разные дети, их отличает уровень общей культуры и воспитания. Для того чтобы

педагогу-руководителю заинтересовать каждого ребенка, ему необходимо быть чутким, тактичным по отношению к каждому ребенку, в своей работе применять индивидуальный подход, переживать с детьми горести и радости, проявлять симпатии к каждому из своих воспитанников. Педагог должен иметь хорошее представление о внутреннем мире детей, понимать их взаимоотношения.

Когда преподаватель, педагог, руководитель в своей творческой деятельности сопровождает обучение яркими и захватывающими эмоциями, оставляющими позитивные впечатления, то познание детей в этой области становится особо крепким и для ребенка необычайно необходимым. И мы понимаем, что увлечение и вдохновение – источник интеллектуального роста личности, развития потенциального повышения творческих возможностей.

Танцевальный коллектив, который мы приводим в пример, принимает самое активное участие во всех мероприятиях Абинского культурно-досугового центра, в международных, краевых и районных смотрах, таких как «Адрес детства – Кубань!», «Во славу Кубани, на благо России!» и некоторых других. Дети с огромной радостью приходят на учебные танцевальные занятия, с невероятным интересом выполняют самые различные творческие задания и организационные поручения, внимательно относятся друг к другу и к домашним заданиям, ответственно готовятся ко всем концертным выступлениям. Руководитель этого замечательного ансамбля вместе со своими участниками просматривает балетные спектакли, прослушивает музыкальные произведения и знакомится с творчеством мастеров хореографии – все это вызывает заинтересованность у детей и позитивные эмоции, что в свою очередь положительно влияет на результативность репетиционных занятий и концертных программ, а также занятия в творческом коллективе повышают результативность обучения в общеобразовательной школе.

Опытный педагог-хореограф словно волшебник заряжает своих воспитанников жизненной энергетикой и любовью к танцу, показывает пример и развивает интерес к хореографии, вызывает желание идти на репетиции и шлифовать изучаемый материал и чувствовать ритм танцевальной музыки. Но, не только педагог-руководитель берет на себя воспитательную функцию, к нему на помощь приходят органы самоуправления – активисты в группе, старосты. Единая нравственно-привлекательная цель – укрепляет детский коллектив и настраивает на единый лад и творческий ритм.

Независимо от танцевального направления, руководитель хореографического ансамбля, должен быть высокообразованным специалистом, который не просто занимается своей деятельностью, но и неравнодушен ко всему обучающему процессу, с большой любовью относится к участникам своего творческого коллектива.

Сегодня уже не для кого не секрет, что улыбка и доброжелательный тон, уместный юмор учителя, находчивость педагога-хореографа, руководителя хореографического коллектива помогают кардинально видоизменить микроклимат репетиционных занятий и условия для проведения учебных уроков. Особое значение мы отводим рационально-эмоциональной подаче хореографического материала. Иногда внимательно подобранное равнозначное сравнение, вполне заменяет однообразные, многократные повторы изучаемого элемента или движения.

В конце концов избавление от скованности и неуверенности, бесспорно поднимают внимание исполнителей, что, в свою очередь способствует правильному восприятию танцевального материала и, несомненно, ведет к повышению методичности и выразительности исполнения движений [4, с. 51]. И еще один немаловажный и существенный момент – собственный пример – лучший способ заслужить авторитет [8, с. 9].

Помимо этого, хореограф должен всегда стремиться к саморазвитию и к развитию своего хореографического кредо. От использования руководителем танцевального коллектива, хореографом-педагогом в своей работе различных, опробованных типовых, а также новых, креативных форм, методов и принципов ведения процесса воспитательного обучения, напрямую зависит успешность творческого коллектива и его конкурентоспособность. Верно направить, не испортить, заложить основу, заставить полюбить наш труд – задача не только узкопрофессиональная, но и психологически трудная [2, с. 31].

Итак, какими же качествами должен быть наделен современный специалист – педагог-хореограф, руководитель танцевального коллектива, чтобы привести к успеху детский хореографический ансамбль:

- коммуникативные качества – педагог-хореограф должен иметь способности к сотрудничеству и общению с детьми, родителями, конкурентами и так далее;
- дидактические качества – подразумевают умение руководителя коллектива непосредственно объяснить, показать, научить танцевальным элементам и движениям, донести к своим ученикам знания, необходимые для изучения хореографического материала;
- организаторские качества – это способность вызвать стойкий интерес у детской аудитории к танцевальному искусству, объединить их в один коллектив, общую команду, в которой единые цели и одинаковые задачи для реализации творческого потенциала участников коллектива;
- конструктивные качества – выбор репертуара также очень важен для коллектива и руководитель должен уметь отбирать нужный материал и заниматься концертной деятельностью детей;
- прогностические качества – это умение хореографа осуществлять педагогические прогнозы на будущую деятельность;
- гносеологические качества – подразумевают умение педагога познавать специфику творческой работы в коллективе и его стремление к самообразованию;
- перцептивные качества – это способность руководителя танцевального ансамбля видеть внутренний мир ребенка, его желания и способности, чувствовать его эмоциональное состояние;
- креативные качества – творчество как основа работы хореографа в танцевальном детском коллективе. Умение проводить разные тематические занятия, чтобы репетиции не были скучными, то есть, подходить к образовательному процессу творчески;
- экспрессивные – педагог-хореограф, руководитель хореографического коллектива должен быть ярким, эмоциональным, иметь огромную интонационную палитру и также быть технически подкованным.

Выводы. Если руководитель будет всегда развивать в себе вышеперечисленные качества – хореографа и его танцевальный коллектив непременно ждет успех. Педагогическое мастерство руководителя хореографического коллектива – это 50 % успешности его участников.

Танцевать – значит быть вне самого себя, больше, сильнее, красивее. Неоценимую роль хореографического искусства в воспитании культуры детей и общества в целом подтверждает фраза

австрийского психоаналитика Пола Шильдера, достаточно далекого от хореографии: «Мы многого не знаем о себе, до тех пор, пока не начнем двигаться!» [3].

Танец – это своего рода игровое действие исполнителя и, являясь одним из видов творческой деятельности, всегда работает на зрительское восприятие как эффектное зрелище. Танец – это вид искусства, непосредственно влияющий на становление личности. Посредством поз, жестов, мимики, движений и пластики тела человека, которые представляют собой слагаемые элементы творения художественного хореографического образа и происходит процесс воспитания искусством хореографии.

И еще нужно обозначить тот факт, что, собственно все наше существование в этой жизни наступает с самых ранних детских лет, вследствие этого, ключевой задачей каждого педагога считается поспособствовать ребятам отыскать собственную сферу деятельности, которая будет отвечать реальным душевным потребностям. В последующей жизни это может стать трамплином для индивидуального развития подростков и даст базу в юношестве для личного становления. Учитель – это тот человек, который может делать трудные вещи легкими.

Литература:

1. Альфонсо Пуг, Клара Мушт, Флора Альбальсен. Искусство танца фломэнко / Альфонсо Пуг, Клара Мушт, Флора Альбальсен. – М.: Искусство, 1984. – 183 с.
2. Вячеслова Т.М. О том, что дорого / Т.М. Вячеслова. – Л.: Сов. Композитор, 1984. – 200 с.
3. Зайфферт Д. Педагогика и психология танца. Заметки хореографа / Д. Зайфферт. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2013.
4. Карпенко В.Н. Народно-сценический танец: монография / В.Н. Карпенко, И.А. Карпенко, Ж. Багана. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 306 с.
5. Лукьянова Е.А. Дыхание в хореографии. Учебное пособие / Лукьянова Е.А. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2016.
6. Макарова К.П. Музыка и музыкальное сценическое искусство / К.П. Макарова. – М., 1974. – 37 с.
7. Рыжакова С.И., Чекурова Н. Путеводитель по Индии (практические советы путешественнику): Колката, Ченнаи, Ладакх, Химачал Прадеш. – М., 2010.
8. Станиславский К.С. Этика / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1981. – 45 с.
9. Тейдер В. Александр Лапаури / В. Тейдер. – М.: Искусство, 1980. – 188 с.
10. Тихомиров В. Артист. Балетмейстер. Педагог / В. Тихомиров. – М.: Искусство, 1971. – 391 с.
11. Фомин А.С. Танец в системе воспитания и образования Т. 1 / А.С. Фомин. – Новосибирск, 2005. – 618 с.
12. Чурова М.А. Алексей Ермолаев / М.А. Чурова. – М.: Искусство, 1974. – 232 с.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Карпушова Ольга Александровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук Мигненко Марина Анатольевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ВЫБОР МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы содержания, целей и методической стратегии вузовского курса русского языка как иностранного.

Ключевые слова: речевая деятельность, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, мотивация, мотивационная активность, учебный процесс.

Annotation. This article discusses the challenges, objectives and content of the methodological strategy of higher courses of Russian as a foreign language.

Keywords: speech activity, Russian as a foreign language, foreign students, motivation, motivational activity, academic process.

Введение. Основной целью преподавания русского языка как иностранного в вузе является формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности с учетом профессиональных потребностей обучающихся в речевом общении.

Учитывая, что речевая деятельность как одна из форм проявления своего активного отношения к среде, представляет собой процесс решения актуальных для данной специальности коммуникативных задач при отборе содержания, определении целей и выборе методической стратегии обучения, кроме основных принципов речевой деятельности (коммуникативности, сознательности, опоры на родной язык, проблемности, глобальности цели) [1], следует иметь в виду и некоторые лингвистические, психологические и методические принципы, которые стимулируют активность иностранного учащегося в процессе формирования речевой деятельности на русском языке. На наш взгляд, к таким принципам относятся: принцип функциональной организации речевого материала; принцип учета реальных и потенциальных потребностей иностранных учащихся разных уровней обучения (специалитет и бакалавриат), принцип учета трудностей в коммуникации, связанных с незнанием языковой формы и невладением речевыми действиями, а также с незнанием лингво-страноведческого фона; принцип учета факторов, вызывающих познавательную и социальную мотивацию; принцип непринужденности и удовлетворенности.

Изложение основного материала статьи. В настоящей статье делается попытка рассмотреть проблемы содержания, целей и методической стратегии вузовского курса русского языка как иностранного и спроектировать наиболее оптимальную модель учебного процесса для иностранцев в условиях ограниченного срока обучения (108 часов).

При выдвижении рабочей гипотезы исследования мотивационной активности иностранных учащихся мы исходили из того положения, что мотивация обучения проявляется в следующих связях: обучающийся - цель обучения (соответствие цели обучения той, которую предполагает сам обучающийся); обучающийся - содержание обучения (соответствие содержания обучения цели); обучающийся — методика (соответствие методики цели); обучающийся — результат обучения (удовлетворенность своими результатами работы); обучающийся — преподаватель (педагогическая совместимость учебной группы с преподавателем).

Указанные связи могут вызвать следующие виды мотивации: познавательную, социальную, эстетическую, статусно-позиционную, профессионально-ценностную, утилитарно-практическую и др. [2, 3, 5].

При проведении исследования нами была выдвинута следующая гипотеза: во-первых, содержание и методика обучения находятся в непосредственной корреляционной связи с мотивацией иностранных учащихся к обучению; во-вторых, одни и те же факторы их мотивационной активности могут на разных уровнях обучения иметь разную значимость.

Для проверки наших предположений был проведен анализ мотивационной активности контингента первокурсников, получающих высшее образование (ВО) по инженерной специальности (срок обучения 5 лет) и первокурсников, получающих среднее профессиональное образование (СПО) по технической специальности (срок обучения 3 года). Мы отдаем себе отчет в том, что анализ такого сложного явления, как учебный процесс, требует комплексного подхода и использования всего арсенала методов исследования (наблюдения, анализа опыта работы, эксперимента, беседы и т. д.). В то же время анализ определенных сторон учебного процесса путем анкетного опроса и бесед дал весьма полезный материал, позволивший представить те «механизмы», использование которых может повысить эффективность процесса обучения.

Возрастание мотивационной активности иностранных учащихся в течение первого учебного года было отмечено на инженерном факультете (ВО), где в основном обучаются представители ближнего зарубежья (казахи, киргизы, таджики, туркмены). На техническом факультете (СПО), где в основном обучаются представители дальнего зарубежья (Джибути, Перу, Камерун, Лаос, Афганистан, Нигер, Палестина, Экваториальная Гвинея), уже прошедшие подготовительный курс, был отмечен сравнительно невысокий уровень мотивационной активности. Этот уровень с небольшим положительным сдвигом сохранился.

Следует отметить, что при повторной оценке мотивационной активности иностранцев, обучающихся по программам ВО, при первоначальной оценке бывшие «лидерами», заняли последнее место в списке специальностей, составляемом на основе восходящей мотивационной активности.

Не вызывает сомнения, что обучающиеся всех специальностей не могут с одинаковой мотивационной активностью относиться к изучению всех дисциплин. Тем не менее, нас интересовала не только количественная, но и качественная сторона проблемы, т. е. факторы, содействующие повышению и понижению мотивационной активности учащихся-инофонов. Как мы и предполагали, эти факторы оказались на разных факультетах разными. Однако можно было выявить и некоторые общие закономерности, и тенденции.

Содержание и цели курса «Русский язык как иностранный» в действующих вузовских программах представлены в весьма общих формулировках. На противоречивость принципов вузовского курса русского языка как иностранного в разных программах указывает в своей статье и Н.В. Черемисина [6]. Это в какой-то мере содействует тому, что преподаватели в разной степени учитывают специальность обучаемых, по своему усмотрению проектируют соотношение основных лексических концентроров (нейтрального, общенаучного, профессионального) и соотношение разных видов речевой деятельности в рамках каждого из лексических концентроров.

Результаты анализа, однако, показали, что самым сильным стимулом повышения мотивационной активности является учет специальности в процессе преподавания. Это имеет отношение как к лексико-грамматическому содержанию учебного процесса, так и к разным видам речевой деятельности в процессе преподавания. Параллельно с задачей формирования у иностранных учащихся всех видов речевой деятельности учет специальности и потенциальных речевых потребностей предполагает проектирование определенного уровня (высокого, среднего, слабого) компетенции по конкретному виду речевой деятельности. Заданный уровень коммуникативной компетенции зависит не только от специальности, соотношения устной и письменной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, но и от начального уровня, при измерении которого надо проверять не только языковую, но и речевую компетенцию. На том факультете, где возрастание мотивации было самым высоким, учитывались приведенные выше требования.

В процессе обучения проводилась дифференциация видов речевой деятельности по специальности. В тематическом плане техникум-первокурсников (СПО) в первом учебном году ставились, например, следующие коммуникативные задачи: описать, охарактеризовать, составить, дать характеристику, рекомендовать, вести беседу и т.д.

Как видно из перечисленного, на техническом факультете (средний профиль обучения) основное внимание уделяется формированию компетенции в чтении и аудировании, в то время как на инженерном факультете (высшее образование) преобладает формирование высокой компетенции в чтении, говорении и аудировании. По обоим специальностям формирование основных навыков и умений сопровождалось формированием вторичных навыков и умений.

Общие для всех иностранных учащихся факторы, повышающие мотивационную активность, следующие: учет специальности при отборе содержания обучения; учет потенциальных речевых потребностей обучаемых при отборе коммуникативных задач и определении соотношения видов речевой деятельности; учет уровня подготовки иностранных учащихся, индивидуализация обучения как для тех, кто хорошо усваивает учебный материал, так и для тех, кто недостаточно его усваивает; четкость и система в работе преподавателя и регулярность контроля усвоения обучающимися учебной информации, обеспечивающего обратную связь; атмосфера непринужденности на занятиях.

К специфическим стимулам мотивации мы относим: преобладание устных форм работы, близких к реальному обучению, использование эвристического принципа в процессе преподавания, нацеленного на решение проблем (факультет высшего образования); сосредоточение внимания на самом трудном для специалистов данного профиля, чтение специальных текстов, качественно новая методика (по сравнению с подготовительным курсом); помощь в усвоении специальных предметов (интересный преподаватель;

интересная самостоятельная работа), составление словников подъязыка специальности и др. (технический факультет - среднее профессиональное образование).

Из сказанного следует, что если на техническом факультете СПО преобладают утилитарно-практическая и профессионально-ценностная мотивации, т.к. будущие техники больше связаны с проверкой и ремонтом летательных аппаратов, их обучение носит прикладной характер, то на инженерном факультете ВО преобладает познавательная, социальная, эстетическая и статусно-позиционная мотивации, т.к. инженеры постоянно общаются с коллегами, часто выступая в роли руководителей. Эти виды мотивации тесно связаны между собой и переплетаются с ещё одним видом мотивации — с профессионально-ценностной мотивацией, которая рождается в условиях дружеского сотрудничества преподавателя с иностранными учащимися.

Представляется нужным остановиться и на некоторых специфических факторах, содействующих понижению мотивации.

1. Противоречие между уровнем знаний иностранца и уровнем учебного процесса, порождающее отрицательную мотивацию в одинаковой мере у учащихся, хорошо усваивающих учебный материал, и у учащихся, которые испытывают большие трудности.

2. Ложное убеждение в том, что достигнутый на подготовительном курсе уровень является достаточным. Указанный фактор создает неправильную установку на восприятие учебного материала.

3. Отсутствие четкой системы контроля, в результате чего иностранный учащийся не получает подтверждения о реальном приросте своих знаний.

4. Однообразная методика, при которой не возникает ни познавательной, ни социальной мотивации.

Итак, содержание и методика обучения русскому языку непосредственно связаны с мотивацией иностранных учащихся к обучению. Различия в мотивации связаны со спецификой факультета.

Оптимизация процесса обучения предполагает наличие рабочих программ по специальностям, составленных на основе анализа лексико-грамматического, языкового и коммуникативного содержания видов речевой деятельности специалистов разного профиля.

Работа по созданию рабочих программ по специальностям состоит из ряда последовательно, отчасти параллельно протекающих процессов и результатов этого процесса.

Процесс		Результат
1. Анализ лексического содержания основных лекционных курсов по общенаучным и специальным дисциплинам	►	лексический минимум
2. Анализ трудностей в языковом оформлении устной и письменной речи курсантов	►	грамматический минимум
3. Выявление реальных и потенциальных речевых потребностей курсантов методом анкетирования, опроса-интервью	►	предполагаемый коммуникативный минимум
4. Составление перечня речевых действий, необходимых для реализации предполагаемых коммуникативных задач	►	предполагаемый минимум речевых действий
5. Проверка практической значимости коммуникативного минимума	►	уточненный минимум общих и частных коммуникативных задач

Составляющие процесса и результата могут быть представлены следующим образом:

Общая коммуникативная задача	►	Лексико-грамматическое наполнение коммуникативной задачи	►	Речевые действия курсантов	►	Навыки и умения, которые приобрёл обучаемый
------------------------------	---	--	---	----------------------------	---	---

Поэтапная реализация рабочей программы находит свое отражение в тематическом плане в рамках серии практических занятий. Серия, как правило, завершается внеаудиторными занятиями, близкими к реальным формам речевого общения (научные конференции, диспуты, беседы за круглым столом, посещение музеев, Недели русского языка, научные конференции). Основной целью внеаудиторных занятий является устранение психологического барьера в речевом общении и развитие у иностранных учащихся инициативности, умения ориентироваться в речевой ситуации, проектировать свою речевую программу на основе воспринятой на слух информации и др. Внеаудиторные занятия оправдывают себя лишь в том случае, если они предоставляют возможность иностранцам для активной речевой деятельности.

Любое речевое общение всегда зависит от позиции говорящего, его речевой роли, от того, кому адресуется речь - преподавателю, начальнику или технику. Н.В. Глаголев, например, выделяет восемь речевых ролей, в которых попеременно может выступать первый говорящий по отношению ко второму [7]. Но сколько бы ни было речевых ролей, исключительно важным при формировании у иностранных учащихся навыков адресованной речи является учёт функциональных стилей.

Работа по формированию у обучающихся умения выбирать нужный стиль речи предполагает определенную методическую ступенчатость:

1 ступень	наблюдение над стилистическими различиями в устной и письменной речи	►	навык распознавания стилей
2 ступень	устное и письменное изложение своих мыслей в заданном стиле	►	навык продуцирования
3 ступень	трансформация учебного материала из одного стиля в другой	►	навык трансформации

О наиболее высоком уровне владения речевой деятельностью свидетельствует наличие третьего навыка — навыка трансформации стилей. Следует отметить, что в профессиональной деятельности инженеров навык трансформации стилей, навык быстрого переключения от одного стиля к другому, является исключительно важным. В некоторых ситуациях общения коммуникация происходит почти одновременно на двух или нескольких уровнях функционального стиля. (Например, в ситуации, когда происходит разбор ситуации, или инструктаж перед выполнением задания и др.) Выделение А.Н. Васильевой в речевых стилях трех подвидов (например, в научном - разговорно-научного, нейтрально-научного, сугубо-научного) содействует наиболее полной реализации задач формирования устной и письменной коммуникации [8].

Выводы. На основе данных нашего исследования можно условно спроектировать следующий алгоритм методической стратегии:

I. Создать атмосферу профессионального общения для стимулирования интереса к предмету (интересные тексты, новые проблемы, новая методика).

II. Дать иностранному учащемуся возможность убедиться в необходимости занятий языком (противоречие между тем, что знает, и тем, что должен знать).

III. Создать наряду с общей программой индивидуальные программы для слабо успевающих (корректировка) и для хорошо успевающих обучающихся (углубление).

IV. Добиваться педагогической совместимости между членами группы и преподавателем с учетом индивидуальных особенностей обучаемых.

V. Выбрать оптимальную методику обучения русскому языку в зависимости от специальности и уровня обучения учащихся.

VI. Организовать регулярный итоговый контроль за усвоением материала, чтобы обучаемые убедились в своем продвижении.

VII. После итогового контроля внести коррективы в индивидуальные планы пилотов и техников.

На зачетах и экзаменах дать иностранным учащимся возможность участвовать в реальной речевой деятельности (диспут, профессиональное общение, выступления по услышанному и т. д.).

Активное отношение самого иностранца к процессу обучения является отличительной чертой высшей школы сегодняшнего дня. Это предполагает постоянное усовершенствование содержания и методики вузовского курса русского языка как иностранного.

Литература:

1. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку // Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации. - М.: 1976. С. 100-112 / Третий конгресс МАПРЯЛ.

2. Фюмадель, М. Мотивация и преподавание иностранных языков. В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом - Вып. 2. - М., 1976.

3. Аппельт В. Мотивация, мотивы и мотивирующие факторы в преподавании иностранных языков // Психологические основы ускоренного обучения взрослых: материалы симпозиума. - М., 1982, с. 3.

4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя.-2-е изд. - М.: Просвещение, 1985. - 160 с.

5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). - М.: Рус. яз., 1989. - 219 с.

6. Черемисина Н.В. Научные основы практического курса русского языка // Русский язык в национальной школе, 1976, № 6, с. 22.

7. Глаголев Н.В. Экстралингвистическая основа конструирования предложений в речи // Филологические науки, 1974, № 2, с. 49—55.

8. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. М.: Русский язык, 1976. — 192 с.

Педагогика

УДК 378.22

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна

Московский государственный строительный университет (г. Москва);

студент Мельников Даниил Дмитриевич

Башкирский государственный университет (г. Уфа)

ИНЖЕНЕРНЫЕ ИННОВАЦИИ И ТВОРЧЕСТВО (НА ПРИМЕРЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В данной работе рассматриваются понятия «инновации», «инженерные инновации», «творчество» в контексте инновационной инженерной деятельности. Предложен вариант инженерной игры, которая была проведена с целью вовлечения студентов в инновационную инженерную деятельность и, на основе которой, мы попытались соотнести понятия «творчество» и «инновации».

Ключевые слова: инновации, инженерные инновации, творчество, инженерная игра, инновационная инженерная деятельность, инновационные умения.

Annotation. In this work, the concepts of "innovation", "engineering innovation", "creativity" in the field of innovative engineering activity are considered. A variant of the engineering game is proposed, which should be aimed at attracting students to innovative engineering activities. On the basis of this engineering game we are trying to relate the concepts of "creativity" and "innovation".

Keywords: innovations, engineering innovations, creativity, engineering game, innovative engineering activities, innovative skills.

Введение. В выступлениях Президента Российской Федерации, Председателя Правительства и Министра образования и науки Российской Федерации, а также видных ученых и представителей бизнеса России неоднократно отмечалась необходимость в подготовке специалистов инновационного типа. В настоящее время уровень и динамика развития инновационных технологий стали определяющими характеристиками производительных сил национальной экономики. Так как профессия современного

инженера подразумевает продуктивную творческую деятельность, то использование инженерных игр позволяет задать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, определить условия развития теоретического и практического мышления инженера. В данной статье мы попытались представить роль инженерной игры в процессе становления современного специалиста технической направленности.

Изложение основного материала статьи. По мнению многих исследователей, творчество есть деятельность по созданию культурных ценностей и их интерпретации, которая является оригинальной, неповторимой и уникальной в общественно-историческом смысле и всегда предполагает наличие субъекта творческой деятельности (творца). Н.Г. Багдасарьян дает глобальное определение этой категории.

Большинство авторов сравнивают инновацию с творчеством, а инновационный процесс с творческим. В то же время, творчество несколько иная категория.

Мы рассматриваем творчество как деятельность субъектов по созданию новых материальных процессов и систем, которые способствуют разнообразию, которое обеспечивает устойчивость и распространение субъектов этого вида во Вселенной. Внедренческий успех и прибыльность являются целью промышленной инноватики. Ценностные ориентации руководителей предприятия и его работников, идеология государства – вот что делает инноватику позитивной. Зарубежные психологи – Дж. Гилфорд, Ф. Джексон, Дж. Гетцельс, Е.П. Торренс (МТТМ – Миннесотские тесты творческого мышления), отечественные психологи С.О. Гризенберг, П.К. Энгельмейер занимались проблемами творчества и творческих способностей человека. (МТТМ – Миннесотские тесты творческого мышления), ставшие основой системы измерения творческих способностей. Дж. Гилфорд говорил о противопоставлении логического и творческого мышления, он же ввел понятие «креативность», после чего понятия «интеллектуальные» и «творческие» способности стали рассматривать как два независимых явления. Такие качества как точность, гибкость, быстроту, оригинальность он выделяет на основе определения им творческого мышления как дивергентное продуктивное мышление.

«Инновация (нововведение) – конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности».

Инновация в российской практике характеризуется направлением научно-технического прогресса, с внедрением результатов научных исследований и разработок в практику.

Зарубежные исследователи полагают, что инновация является категорией комплексной и относящейся не только к инструментально-технологической, но и к социальной, экономической, и даже личностной сферам деятельности.

А.Я. Мельникова предлагает классификацию инноваций в зависимости от специфики и места их возникновения и использования:

- технологические инновации
- экономические инновации
- инновация товара
- финансовая инновация
- социальные инновации
- результативная инновация
- управление инновациями в кадровой работе
- юридические
- методические инновации
- организационные инновации
- управленческие инновации
- инженерные инновации - разработка и создание новой техники и технологии, результатом которой является товарная продукция, которая обеспечивает новый социальный и экономический эффект, а потому конкурентоспособна.

На примере инженерной игры «Реклама – двигатель прогресса» попробуем соотнести понятия творчество и инновации. Основой эксперимента явилось определение содержания, структуры, методики, эффективности реализации инженерной игры в процессе обучения материаловедению. Игра проводится на занятиях английского языка. Образовательный ресурс дисциплины «Английский язык» заключается в том, что в процессе игры студенты овладевают умениями планировать действия в связи с решением конкретной задачи на основе иноязычных и профессионально значимых умений; соотносить профессионально ориентированный иноязычный материал, знания и умения с их практическим применением; определять свою роль и место в решении задач в заданной ситуации и намечать стратегию и тактику поведения в ходе обыгрывания ситуаций; самостоятельно или по аналогии прогнозировать и разрабатывать игровую модель ситуации, при этом соотносить конкретную ситуацию с реальной жизнью.

За несколько дней до игры, студентам сообщается тема и выдается задание. Команды образуются без воздействия преподавателя, но одного студента-эксперта в каждую команду преподаватель назначает сам. Мы дали им частичную свободу выбора в назначении ролей в команде. На полную свободу действий мы не решились пойти. Задание следующее:

1. Из приведенного списка материалов, выбрать один более понравившийся:

- superconductors;
- intelligent materials;
- implants made of biocompatible carbon-carbon composites;
- biocompatible, environmentally friendly and biodegradable materials;
- structural materials based on titanium intermetallic compounds;
- a new class of high-strength oxidation-resistant materials based on carbon-silicon.

2. Подготовить рекламу материала с применением различных методов и технологий.

Во все время подготовительной работы студент-эксперт находящейся в команде оценивает поведение каждого его члена. Он наблюдает за тем, как складывается работа в группе и кто какие роли исполняет. Затем эти данные отдаются преподавателю, он анализирует и делает вывод.

Студенту-эксперту была дана таблица (таблица 1), в которой он по ходу игры отмечал показатели проявляющиеся у игроков. В помощь ему была дана таблица оценки сформированности инновационных умений.

Фамилия и имя студента-эксперта			
Имя студента	Умения	Показатели	Уровень сформированности

Рассмотрим, как проводилась данная игра со студентами группы Управление качеством Башкирского государственного университета.

После сообщения задания, ребята сразу начали делиться на команды. Деление происходило по критерию близости общения. Мы надеялись, что это не мешает игре. И не вмешивались. После разделения, посоветовавшись, они выбрали материал. Игра началась.

Студент-эксперт первой команды, после истечения подготовительного этапа предоставил следующие данные:

1. В его команду входили: Александр, Руслан, Розалия, Катя.

2. Виктор – студент – эксперт на первом же этапе проявил инициативу. Он начал набирать команду, по его совету был выбран материал, и по его установке действовала вся команда на подготовительном этапе. Лидер был определен. Как настоящий руководитель он сразу выделил задания, которые нужно будет выполнить. И ребята сами выбрали себе занятие по интересу. Руслан решил искать необходимую информацию о материале в сети Internet. Розалия составила ему компанию. Александр решил заняться выбором из всей найденной информации, более интересной и актуальной. Катя и Виктор выбрали творческий этап. Они решили заняться разработкой проекта рекламы. В технических моментах все участники команды им помогали.

3. Во время выступления, все ребята работали слажено, каждый выполнял свою роль и не мешал остальным. В итоге ребята победили.

После окончания игры преподаватель, основываясь на полученные данные, может оценить уровень сформированности инновационных умений.

По результатам игры, мы не получили однозначного соотношения понятий творчество и инновационность. Здесь мы согласны с В.Н. Дружининым, который принципиально противопоставляет творчество и деятельность. Инновационность в создании продукта и новизна в познании мира – это отличительные особенности понятия деятельности от понятия творческой деятельности.

Инновационный процесс включает творческую составляющую в процессе поиска нового решения, разработки нового решения и внедрения нового решения в реальность.

Однако, являясь актом более свободным от внешних условий и требований, творчество не требует обязательного полезного использования своего конечного продукта.

В то время как неперенным этапом инновационной инженерной деятельности является производственное освоение товарного продукта на базе результатов научно-технической деятельности, совершенствование существующих и внедрение новых технологий с целью обеспечения качественных характеристик выпускаемой продукции и удовлетворения общественных потребностей, ну и, конечно, получения прибыли. По признаниям руководителей успешных инженерных фирм рентабельность инновации должна быть не меньше 80%.

Выводы. В ходе эксперимента применялись инженерные игры, которые повышали интерес студентов к содержанию занятий, активизировали их смысло-поисковую деятельность, которая стимулирует практическое применение знаний в новых условиях. Участие студентов в игровых ситуациях различных видов способствовало формированию у них эмоций, потребностей и мотивов, а также проявлению профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста. Эти выводы мы сделали на основе наблюдений за студентами в учебном процессе и результатов опроса.

Литература:

1. Guilford, G.P. The Nature of Human Intelligence / G.P. Guilford. – New York: McGraw Hill, 1967. – 41 p.
2. Jakson, P. Life in Classrooms / P. Jakson. – N.Y.: Holt, 1968. – p. 273.
3. Torrance, P. Causes for Concern. Creativiti. Selected Readings / Edited by P.E. Vernon. Harmondsworth: Richard Clay (The Chauser Press) Ltd, 1975. – p. 442.
4. Багдасарьян, Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения / Н.Г. Багдасарьян. – Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. – 247 с.
5. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: 3-е изд., расш. и доп. / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
6. Кириллов Н.П. Инновационная модель инженерного образования: метафора тройной спирали / Н.П. Кириллов, Ю.С. Плотников // Проблемы упр. в соц. системах. – 2012 – Т. 4, вып. 6 – с. 74–86.
7. Кириллова И.К., Модель развития проектировочных умений бакалавров технического профиля при изучении иностранных языков // Приволжский научный журнал – 2014, № 1 (29), С. 228 – 232.
8. Кириллова И.К., Применение рабочих тетрадей в подготовке бакалавров технического профиля / И.К. Кириллова, А.Я. Мельникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 61- 3., С. 97 – 101.
9. Кириллова И.К., Engineering materials. Their properties and application. Конструкционные материалы. Их свойства и применение / И.К. Кириллова, А.Я. Мельникова, В.В. Райский // - М: Издательство МИСИ-МГСУ, 2016
10. Мельникова, А.Я. Инженерные игры в теории, методике и практике профессионального образования / А.Я. Мельникова, И.Д. Белоновская. – М.: Дом педагогики, 2008. – 280 с.
11. Шукшунов, В.Е. Роль высших учебных заведений в формировании инновационного пути развития отечественной промышленности: сб. статей «Инновации в высшей технической школе России: Состояние и проблемы модернизации инженерного образования» / В.Е. Шукшунов. – М.: МАДИ (ГТУ), 2002. – Вып. 1. – С. 125-135.

УДК 347.147

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич

Челябинский государственный университет (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Попова Екатерина Евгеньевна

Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

КРЕАТИВНОСТЬ, КОЛЛАБОРАЦИЯ, КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНДИКАТОРЫ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования новых навыков и умений у студентов вузов в условиях дигитализации информационной среды. Для формирования конкурентоспособности выпускника вуза в глобальном сообществе, студенты должны обладать развитыми навыками коммуникации, креативности, критического мышления и коллаборации.

Ключевые слова: вовлеченность, высшее образование, образовательный процесс, креативность, коллаборация, критическое мышление, коммуникация.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of new skills and abilities of university students in the conditions of digitalization of the information environment. In order to form the competitiveness of a university graduate in the global community, students must have developed skills in communication, creativity, critical thinking and collaboration.

Keywords: involvement, higher education, educational process, creativity, collaboration, critical thinking, communication.

Введение. Профессиональная среда в XXI в. претерпевает постоянные преобразования, связанные с digital-технологиями, а потому требует, чтобы выпускники вуза обладали новыми навыками и умениями. Система высшего образования должна давать студентам навыки, которые будут актуальны на их будущем рабочем месте. Для этого высшая школа должна не только использовать преимущества цифровых технологий, но и сделать их главным принципом обучения.

Изложение основного материала статьи. В зарубежных исследованиях мы находим разные перечни навыков, необходимых в новых профессиональных условиях [7; 8]. Один из примеров - модель «четыре К»: креативность, коллаборация, критическое мышление и коммуникация. Они пришли на смену традиционным навыкам: чтению, письму и счету [5]. По мнению Национальной ассоциации работников образования США, «американская система образования была создана для экономики и общества, которых больше не существует. В экономических системах, основанных на промышленности и сельском хозяйстве, которые существовали 50 лет назад, достаточно было овладеть тремя основными навыками грамотности, т.е. научиться читать, писать и считать. В современном мире этих навыков просто недостаточно. Если сегодняшние студенты хотят быть конкурентоспособными в глобальном сообществе, они также должны обладать развитыми навыками коммуникации, креативности, критического мышления и коллаборации («четыре К») [5].

Растет спрос на так называемые корпоративные навыки — навыки презентации и решения проблем, креативность, критическое мышление. Это фактически те самые «четыре К». Кроме того, наблюдается чрезвычайно высокий спрос на цифровую грамотность и знание языков [5].

Современный мир предполагает совершение множества действий в цифровом формате, следовательно, обучение студентов этим релевантным навыкам возможно только с помощью новых педагогических приемов.

Безусловно, многие вузы активно используют интернет-технологии, однако традиционный подход к обучению и преподаванию сохраняет свои позиции. Суть традиционного подхода заключается в сосредоточении внимания на «пятом К» - контенте. В эпоху повсеместного распространения информации контент потерял былую значимость: запоминание и понимание становятся намного менее актуальными, чем умения высокого порядка, такие как навыки анализа и синтеза [6].

Современное преподавание должно обеспечивать студентам активное взаимодействие с различными источниками информации, а также развивать актуальные навыки. Ш. Янг [5, с. 34] сравнивает обучение в прошлом и сейчас (таблица 1).

Таблица 1

Обучение в прошлом и сейчас

Прошлое (аналоговое)	Преподавание в прошлом	Настоящее (цифровое)	Преподавание в настоящем
Дефицит информации	Передача материала лекции	Повсеместная доступность информации	Активное внедрение проблемного обучения
Авторитарность	Запоминание, понимание, сдача экзаменов	Авторитеты ставятся под сомнение	Прикладные цели, анализ, оценка и креативность
Изоляция	Разделение по дисциплинам, отсутствие поддержки групповой работы	Формирование связей	Междисциплинарный подход, совместная работа
Текстовые материалы	Академическое образование	Мультимедийные материалы	Цифровая грамотность, визуальность, понимание культуры

Современные студенты ожидают получить в процессе обучения возможность взаимодействовать с цифровыми технологиями в том же объеме, в котором эти технологии присутствуют в других сферах жизни. Таким образом, тотальное распространение социальных сетей, зависимость современного человека от использования интернета в профессиональной деятельности диктуют необходимость интеграции цифровых технологий в образовательные практики.

Современный преподаватель высшей школы должен переосмыслить свои педагогические подходы - перейти от изложения материала и проверки знаний к высокоуровневой вовлеченности студента в процесс обучения, к формированию взаимосвязей между учебными материалами и развитием навыков, требуемых информационной средой.

Проблема управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования поднимается в современных отечественных исследованиях [1; 2]. Управлять вовлеченностью студентов в условиях онлайн-образования можно через отказ от традиционных лекций, пассивно воспринимаемых студентами, и переход к активному обучению. В частности, может быть использована модель «перевернутого класса», в которой лекции заменяются видеоматериалами - заимствованными или специально созданными.

Значительный потенциал в управлении вовлеченностью студентов в процесс образования имеют МООС (Массовые открытые онлайн-курсы). Они ориентированы на активное использование всех сервисов сетевого и мобильного взаимодействия, т.е. широчайшее использование технических и программных возможностей современных информационных технологий. В то же время они являются вызовом традиционному образованию, мотивируя его к инновационному развитию [4].

Мы проанализировали уровень овладения студентами навыками вовлеченности в образовательный процесс с позиции концепции «четыре К» - креативность, коллаборация, критическое мышление и коммуникация. Мы использовали перечень навыков вовлеченности студентов в образовательный процесс Н.Г. Малошонов [3]:

- аналитическое и критическое мышление
- навык ясного и понятного изложения письменной речи
- чтение и осмысление академического материала
- владение иностранным языком
- понимание конкретных предметных областей знания
- навыки математической и статистической обработки данных
- навык понятной и эффективной речи
- способность мыслить в международном масштабе
- лидерские качества
- работа на компьютере
- работа с интернетом
- работа с научной библиотекой
- другие исследовательские навыки
- подготовка и выступление с презентацией
- навыки межличностного общения
- способность ценить, уважать и принимать расовые и этнические различия
- способность ценить изящное искусство (картины, музыку, спектакли, танцы)
- способность ценить культурное и глобальное многообразие
- понимание важности личной социальной ответственности
- способность к рефлексии (пониманию себя).

Предложенные навыки были объединены в группы исходя из их соотношения с навыками, предложенными в условиях современного образования.

К навыку критического мышления мы отнесли следующие: аналитическое и критическое мышление; чтение и осмысление академического материала; понимание конкретных предметных областей знания; навыки математической и статистической обработки данных; работа с научной библиотекой; исследовательские навыки; работа на компьютере; работа с интернетом; способность к рефлексии.

К навыку коммуникации мы отнесли: навык ясного и понятного изложения письменной речи; владение иностранным языком; навык понятной и эффективной речи; навыки межличностного общения; подготовка и выступление с презентацией.

К навыку коллаборации были отнесены: лидерские качества; способность ценить, уважать и принимать расовые и этнические различия; способность ценить культурное и глобальное многообразие; понимание важности личной социальной ответственности.

К навыку креативности нами были отнесены следующие навыки: способность ценить изящное искусство (картины, музыку, спектакли, танцы); способность мыслить в международном масштабе; подготовка и выступление с презентацией; понимание важности личной социальной ответственности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что навыки вовлеченности студентов в образовательный процесс, предлагаемые в системе современного образования напрямую могут быть соотнесены с новыми, пришедшими на смену традиционным навыкам. Соответственно современная образовательная среда обладает потенциалом использования онлайн-обучения для внедрения проблемного обучения, использования междисциплинарного подхода и формирования цифровой грамотности.

В нашем исследовании мы просили респондентов оценить уровень их компетенций на момент начала обучения в вузе и в текущий момент. В качестве респондентов выступили студенты Челябинского государственного университета и Уральского государственного университета физической культуры. В анкете респондентам был задан вопрос: «Оцените, пожалуйста, уровень Вашего владения следующими навыками, на момент, когда Вы начали учиться в университете, и в настоящее время («Очень слабый», «Слабый», «Удовлетворительный», «Хороший», «Отличный»). Результаты исследования представлены в таблице 2.

Результаты исследования навыков вовлеченности в образовательный процесс

Оцените, пожалуйста, уровень Вашего овладения следующими навыками, на момент, когда Вы начали учиться в университете, и в настоящее время		
	Когда начали	Текущий момент
Аналитическое и критическое мышление	Слабый – 20% Удовлетворительный – 24% Хороший – 17%	Удовлетворительный – 15% Хороший – 32% Очень хороший – 12%
Навык ясного и понятного изложения письменной речи	Слабый – 2% Удовлетворительный – 15% Хороший – 24% Очень хороший – 10% Отличный – 5%	Слабый – 2% Удовлетворительный – 7% Хороший – 12% Очень хороший – 15% Отличный – 12%
Чтение и осмысление академического материала	Очень слабый – 2% Слабый – 15% Удовлетворительный – 24% Хороший – 10% Очень хороший – 2% Отличный – 2%	Удовлетворительный – 20% Хороший – 30% Очень хороший – 7% Отличный – 2%
Владение иностранным языком	Очень слабый – 15% Слабый – 17% Удовлетворительный – 10% Хороший – 17% Очень хороший – 2%	Очень слабый – 5% Слабый – 17% Удовлетворительный – 22% Хороший – 15% Очень хороший – 2%
Понимание конкретных предметных областей знания	Очень слабый – 2% Слабый – 17% Удовлетворительный -17% Хороший – 22% Очень хороший – 2% Отличный – 2%	Слабый – 2% Удовлетворительный – 15% Хороший -29% Очень хороший – 15% Отличный – 2%
Навыки математической и статистической обработки данных	Очень слабый – 15% Слабый – 15% Удовлетворительный – 15% Хороший – 10% Отличный – 7%	Слабый – 17% Удовлетворительный – 22% Хороший – 17% Очень хороший – 2% Отличный – 2%
Навык понятной и эффективной речи	Слабый – 12% Удовлетворительный – 17% Хороший – 20% Очень хороший – 7% Отличный – 2%	Слабый – 2% Удовлетворительный – 7% Хороший – 27% Очень хороший – 16% Отличный – 2%
Способность мыслить в международном масштабе	Очень слабый – 5% Слабый – 15% Удовлетворительный – 32% Хороший – 7% Отличный – 2%	Удовлетворительный – 15% Хороший – 32% Очень хороший – 10% Отличный – 2%
Лидерские качества	Очень слабый – 5% Слабый – 10% Удовлетворительный – 22% Хороший – 15% Очень хороший – 10%	Очень слабый -2% Удовлетворительный – 15% Хороший – 20% Очень хороший – 20% Отличный – 5%
Работа на компьютере	Слабый – 10% Удовлетворительный – 12% Хороший – 20% Очень хороший – 10% Отличный – 7%	Удовлетворительный – 12% Хороший – 22% Очень хороший – 17% Отличный – 7%
Работа с интернетом	Очень слабый – 2% Слабый – 2% Удовлетворительный – 5% Хороший – 32% Очень хороший – 5% Отличный – 15%	Удовлетворительный – 5% Хороший – 20% Очень хороший – 15% Отличный – 17%
Работа с научной библиотекой	Очень слабый – 7% Слабый – 20% Удовлетворительный - 8 Хороший – 10%	Очень слабый – 2% Слабый – 7% Удовлетворительный – 20% Хороший – 22% Очень хороший – 5% Отличный – 5%
Другие исследовательские навыки	Очень слабый – 7% Слабый – 15% Удовлетворительный – 22% Хороший – 15%	Слабый – 7% Удовлетворительный – 15% Хороший - 27% Очень хороший – 10%
Подготовка и выступление с	Очень слабый – 2%	Удовлетворительный – 10%

презентаций	Слабый – 17% Удовлетворительный – 17% Хороший – 17% Очень хороший – 2% Отличный – 5%	Хороший – 24% Очень хороший – 15% Отличный – 5%
Навыки межличностного общения	Очень слабый – 2% Слабый – 7% Удовлетворительный -17% Хороший – 20% Очень хороший – 10%	Удовлетворительный – 10% Хороший – 32% Очень хороший – 7% Отличный – 7%
Способность ценить, уважать и принимать расовые и этнические различия	Очень слабый – 2% Слабый -2% Удовлетворительный – 2% Хороший – 22% Очень хороший – 12% Отличный – 17%	Слабый – 2% Хороший – 15% Очень хороший – 22% Отличный -17%
Способность ценить изящное искусство (картины, музыку, спектакли, танцы)	Слабый – 7% Удовлетворительный – 7% Хороший – 24% Очень хороший – 10% Отличный – 10%	Удовлетворительный – 5% Хороший – 12% Очень хороший – 15% Отличный – 20%
Способность ценить культурное и глобальное многообразие	Удовлетворительный - 9 Хороший – 15% Очень хороший – 7% Отличный – 15%	Удовлетворительный – 15% Хороший – 17% Очень хороший – 7% Отличный – 24%
Понимание важности личной социальной ответственности	Слабый – 10% Удовлетворительный – 7% Хороший – 20% Очень хороший – 10% Отличный – 10%	Слабый – 2% Удовлетворительный – 7% Хороший – 17% Очень хороший – 15% Отличный – 20%
Способность к рефлексии (пониманию себя)	Очень слабый – 2% Слабый – 10% Удовлетворительный – 15% Хороший – 10% Очень хороший – 7% Отличный – 10%	Очень слабый – 2% Слабый – 2% Удовлетворительный – 7% Хороший – 17% Очень хороший – 20% Отличный – 7%

Выводы. Новая информационная среда требует переосмысления подхода к высшему образованию. Навыки высокого порядка, необходимые обществу, невозможно эффективно сформировать в рамках традиционных моделей обучения, которые основаны на передаче материала от преподавателя к студентам.

Литература:

1. Агапов А.И. Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования / А.И. Агапов, К.В. Киуру // Проблемы современного педагогического образования. Вып. 61. Ч. II. Ялта, 2018. – с. 6-10.
2. Киуру К.В. От учебной мотивации к студенческой вовлеченности: ответ на вызов новой парадигмы высшего образования / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. Вып. 61. Ч. IV. Ялта, 2018. – с. 151-156.
3. Малошонов Н.Г. Студенческая вовлеченность как социальное явление: теория и методология исследования. Дисс. ... канд. социол. наук. М., 2014.
4. Попова Е.Е. Онлайн-образование в дигитализированной среде: сущность и особенности / Е.Е. Попова, К.В. Киуру // Педагогическая наука и образование. Челябинск: УралГУФК, 2019. – С. 201-206.
5. Янг Ш. От «подрыва» к инновациям: о будущем MOOK / Ш. Янг // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 21-42.
6. Armstrong P. Bloom's Taxonomy. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/>
7. McGaw B. (2013) Developing 21st Century Competencies through Disciplines of Knowledge. Paper presented at an International Symposium on Education and 21st Century Competencies (Muscat, Sultanate of Oman, 22-24 September 2013). http://docs.acara.edu.au/resources/Developing_21st_century_competencies_Prof_Barry_McGaw.pdf
8. Lamb S., Maire Q., Doecke E. (2017). Key Skills for the 21st Century: An Evidence-Based Review. Melbourne: Victoria University. <https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/research-findings/future-frontiers-analytical-report-key-skills-for-the-21st-century/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>

УДК 374.7

кандидат педагогических наук Козлов Вячеслав АлександровичНовосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННЕЙ (КОНВОЙНОЙ) СТРАЖИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПЕРИОД 1811 – 1917 Г.Г.**

Аннотация. В данной статье приставлен историко-педагогический анализ формирования нравственных ценностей у солдат и офицеров армии Российской империи, внутренней и конвойной стражи, отдельного корпуса внутренней стражи как прообраз современных войск национальной гвардии Российской Федерации на фоне истории развития воинских формирования России в период с 1811 по 1917 г.г.

Ключевые слова: воины, солдаты, офицеры, нравственное воспитание, нравственные ценности, нравственные отношения, внутренняя (конвойная) стража.

Annotation. In This article the historical-pedagogical analysis of formation of moral values at soldiers and officers of Army of the Russian Empire, internal and Konwar guards, separate corps of Internal guards as prototype of modern armies of the National Guard of the Russian Federation against the background of the development of military formations of Russia in the period from 1811 to 1917.

Keywords: warriors, soldiers, officers, moral education, moral relations, internal (convoy) guards.

Введение. Воспитанию, а особенно одному из важнейших его направлений - нравственному воспитанию, на всех этапах становления и развития вооруженных формирований Руси, Российской империи, СССР и современной России занимало и продолжает занимать одно из важнейших мест в системе их подготовки.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет приоритетная задача Российской Федерации – формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины [7].

Морально-боевой дух армии и ее лучших представителей – офицеров, выковывался в течении многих веков воинами и полководцами разных поколений, поддержанием духовной связи с прошлым Отечества. Основы нравственного воспитания закладывались такими величайшими русскими полководцами и флотоводцами как Александр Невский, Дмитрий Донской, Петр I, П.А. Румянцев, А.В. Суворов, Ф.Ф. Ушаков, Г.А. Потемкин, М.И. Кутузов, П.С. Нахимов, М.В. Фрунзе и другими выдающихся государственных деятелями и военачальниками [6, с. 20].

Изложение основного материала статьи. На начальном этапе возникновения вооруженных формирований Древнерусского государства процесс нравственного воспитания воинов носил стихийный характер и передавался из поколения в поколения в устных и практических формах, основанных на личном опыте.

С появлением письменных источников военно-педагогическая мысль находила свое отражение в летописных источниках, поучениях, государственных актах, а затем в военно-исторических и художественных произведениях.

В петровскую реформу, когда, по сути, была создана система подготовки будущих офицеров для регулярной армии и военно-морского флота, где уделялось огромное значение нравственному воспитанию обучающихся. Об свидетельствуют указы петровской эпохи.

Подготовка будущих и действующих офицеров осуществлялась в военных школах и академиях, а для пехоты - в лейб-гвардии Преображенском полку. При этом, высшие нравственные ценности военной службы сохранялись. Главным девизом петровской эпохи великих преобразований для служивых людей, в особенности для офицеров, стал: «Усердие и верность Отечеству и к пользе оного любовь» [11]. Основу нравственного воспитания офицеров петровской армии составляло формирование морально-боевых качеств, способных обеспечить успех в бою.

Период правления Екатерины Великой связан еще с одним величайшим русским полководцем – А.В. Суворовым, чей вклад в развитие процесса нравственного воспитания воинов поистине неосценим. Военно-педагогические взгляды военного гения находят свое отражение в «Полковом учреждении» (1764-1765 гг.) [8], «Науке побеждать» (1795-1796 гг.) [1], ряде приказов, инструкций, писем и др.

Важнейшим этапом в становлении системы воспитания и обучения воинов русской армии становится Отечественная война 1812 года, где взаимное нравственное отношение офицеров и солдат формировались непосредственно на полях сражения. Этот период также важен для зарождения прообраза будущих войск национальной гвардии (внутренних войск). Так, императорским указом от 27 марта 1811 года губернские подвижные инвалидные команды роты, которые входили в состав военного ведомства и составляли резерв армии и преобразовывались во внутреннюю стражу. Руководить новой структурой императором Александром I, было доверено ученику, сподвижнику и продолжателю идей воспитания и обучения войск А.В. Суворова генерал-адъютанту графу Е.Ф. Комаровскому, который 30 марта 1813 года стал первым командиром отдельного корпуса внутренней стражи (далее – ОКВС).

Отечественная война 1812 года, дала большой опыт формирования нравственного воспитания солдат и офицеров, в основном, основанном на работе с верующими воинами. Она потребовала для отпора французской армии от всех сословий Российской империи огромного напряжения всех духовных и физических сил. Ее история изобилует фактами, свидетельствующими об огромном значении православной веры как фундамента для формирования нравственных ценностей воинов русской армии [5].

Особую роль духовно-нравственное воспитание сыграло в подразделениях внутренней страже, где контингент составлял личный состав, ограниченный по состоянию здоровья, тем не менее, выполнял ответственные задания, чего требовало больших усилий и высокого патриотического настроения. Интересным является и тот факт, что ряд команд приняли непосредственное участия в разгроме наполеоновских войск. Они не только занимались доставкой лошадей и сопровождением рекрутов для действующей армии,

сопровождением пленных и охраной населенных пунктов, но и вливались в партизанские отряды, а некоторые самостоятельно громили врага и сами явились основой для многих партизанских отрядов.

Послевоенный период для развития системы нравственного воспитания военнослужащих внутренней (конвойной) страже и ОКВС, можно охарактеризовать как сложный и противоречивый. Установка пополнять корпус достойными людьми, сохранившими нравственные качества, хотя и утратившими физические силы, фактически не выполнялась. Это приводило к отсеиванию в корпус из армии тех самых «порочных чинов», которые становились виновниками роста преступности в ОКВС. Корпус превратился в место ссылки негодных (или неугодных) к полевой службе офицеров. Из выпускников военно-учебных заведений попадали в основном те, кто с трудом («по тупости в науке») их заканчивал. Что существенным образом отрицательно сказывалось на отношениях между солдатами и офицерами. Как мог офицер, не имеющий достаточного уровня знаний и умений или запятнавший свою честь пьянством, карточными долгами, порочащими связями, то есть, являясь безнравственной личностью заниматься нравственным воспитанием своих подчиненных? [6].

Вместе с тем следует оценить действия царского правительства исправить печальное положение дел в ОКВС, которые имеют прямое отношение к нравственному воспитанию военнослужащих не только внутренней стражи, но и всего военного ведомства. К ним можно отнести:

1. Попытка поднять престиж службы в ОКВС, путем прямого стимулирования.
 - увеличение денежного довольствия военнослужащим внутренней стражи, то есть ветеранам, зарекомендовавших себя безупречной службой до уровня общевойсковой;
 - учреждение государственных наград, предназначенных для стимулирования отличившихся военнослужащих внутренней стражи;
 - перспектива служебного роста и производство унтер-офицеров, зарекомендовавших себя безупречной службой - в офицеры.
2. Оптимизация управления внутри Корпуса, что способствовало укреплению воинской дисциплины и улучшению качества руководства подчиненными подразделениями.
3. Решение кадровой проблемы путем принятия решения направлять воспитанников военных учебных заведений сначала на три года во внутренние гарнизонные батальоны, которые становились местом стажировки будущих офицеров.

Крымская война и ее последствия, начавшиеся в стране преобразования, и в первую очередь военная реформа внесли коренные изменения в структуру, управление, комплектование, снабжение, вооружение армии, состояние резервов, систему подготовки офицерских кадров, обучение и воспитание войск.

Проведенная реформа не обошла стороной и Корпус. После Крымской войны его списочный состав значительно вырос. Возвратилась большая часть ополченцев и участников войны, не способных служить в армейских частях. Наряду с этим из армии продолжался так называемый отсев «порочных людей», нескончаемым потоком переливающихся в ОКВС. Что незамедлительно сказалось на состоянии воинской дисциплины в Корпусе.

Тем не менее, в масштабах Военного ведомства возникла необходимость в создании руководящих документов, призванных повысить воинскую дисциплину и восполнить пробелы в законодательстве, касаемо порядка наложения взысканий и поощрений, как среди нижних чинов, так и среди офицерского состава, что существенно оказало влияние на формирования системы нравственного воспитания.

Для более четкого осуществления дисциплинарной практики со стороны командного состава был разработан свод дисциплинарных правил воинской службы. В середине 1863 года было утверждено «Положение об охране воинской дисциплины и взысканиях дисциплинарных», в котором были определены виды дисциплинарных взысканий. В этом «Положении», которое, по сути, явилось первым дисциплинарным уставом, впервые в русское военное законодательство было внесено определение воинской дисциплины.

Параграф первый «Положения» гласил: «Воинская дисциплина состоит в строгом соблюдении предписанных военными законами правил, в сохранении вверенной команде совершенного порядка и добросовестном исполнении приказаний без всякого произвольного их изменения и в неоставлении, по слабости надзора или пристрастию, проступков и упущений без взысканий». В развитие этой главной мысли в параграфе третьем подчеркивалось: «Начальник подает подчиненным пример усердия в службе, нравственного поведения и терпения, направляя все свои действия к пользе службы и воздерживаясь от всякого произвола как в своих поступках и требованиях, так и в наложении взысканий». В параграфе четвертом указывалось на обязанность начальников «в сношениях с подчиненными быть добрым и справедливым, соблюдать должное приличие».

Оно учреждало суды общества офицеров, которым предоставлялось право удалять из своей среды тех офицеров, которые по образу жизни окажутся недостойными носить военный мундир. В гарнизонных батальонах оседало и задерживалось на неопределенный срок много солдат, прибывших из госпиталей бывшей Южной Крымской армии. Всех, кого считали непригодными для службы в армии, могли направить в ОКВС. Даже пограничная стража получила санкцию Сената передавать солдат, виновных в побегах и кражах, в гарнизонные батальоны ОКВС. Дисциплина в корпусе в результате такого способа пополнения падала, преступность росла, намного превышая соответствующие показатели в полевых частях, не говоря о гвардии [9].

Исходя из анализа документов того периода, можно предположить, что основу нравственного воспитания в интересах воинской службы составляло раскрытие для военнослужащих нравственных категорий, идеалов и ценностей, таких как долг, совесть, честь, уважение, добродетель, благородство, скромность, патриотизм, героизм, ответственность, отечество, Родина, вера, правда [10]. Огромную роль в воспитании и поддержании нравственных ценностей, как основу нравственного отношения воинов к сослуживцам, играли офицерские собрания и суды чести офицеров.

Серьезное внимание при подготовке офицерских кадров уделялось не только получению юнкерами военных училищ специальных военных знаний, но и воспитанию их. Выдающийся русский военный военачальник и педагог генерал М.И. Драгомиров считал, что «воспитание выше образования», так как накопленные знания без нравственной направленности невозможно «употребить по назначению». Нравственному воспитанию будущих офицеров в стенах военно-учебных заведений уделялось особое внимание. Для этих целей готовились специальные тематические программы и учебники, цель

которых заключалась в «упрочнении тех нравственных качеств, кои имеют первенствующее значение в воспитании будущего офицера».

Начальник Сухопутного шляхетского кадетного корпуса генерал-поручик. И.И. Бецкой считал, что именно нравственное воспитание «закладывает основания, которые впоследствии позволяют офицерам проявлять героизм и мужество на полях сражений».

Одной из первейших задач военной мысли России в кон. XIX - нач. XX в. считалось развитие у слушателей и воспитанников «основных начал человеческой культуры», особо выделялись при этом вопросы умственного, нравственного и эстетического развития, «чувства чести, добра и правды». Обращая на это внимание, полковник Генерального штаба М.С. Галкин писал: «Армия трудами тысяч офицеров-воспитателей должна обратиться в огромный дом нравственного и умственного развития ... оставаясь в то же время школой чести, доблести, дисциплины и здорового, надежного патриотизма». К учебе в военно-учебных заведениях Российской Империи конца XIX начала XX веков предъявлялись достаточно высокие требования к обучаемым и воспитанникам, цель которых заключалась в подготовке военных профессионалов. Процесс обучения был напряженным, и чтобы будущий офицер не отвлекался на «посторонние дела», ему предписывалось выполнять ряд условий. Так юнкер и, тем более, кадет не имели права вступать в брак во время обучения в училище. А вступивших в брак кандидатов до поступления не принимали. Право жениться имел только офицер, достигший 23-летнего возраста, что должно было настроить его на самоотверженную служебную деятельность с самого начала офицерской карьеры.

Получение первого офицерского звания напрямую зависело от успеваемости юнкера. Во 2-й половине XIX в. он получал офицерский чин, если оканчивал училище по 1-му разряду, т.е. набирал 10-12 баллов (по рейтинговой шкале успеваемости). Если же баллов было меньше (8-10), офицерские погоны получались только по открытию вакансии в части, куда он направлялся.

Перворазрядники распределялись в элитные гвардейские части, где было выше жалованье и лучше условия службы. Оставшиеся вакантные места выпускники выбирали в порядке очередности рейтинговой шкалы. Имевшиеся жалобы рассматривались на самом высоком уровне. Поэтому, серьезное отношение к учебе стимулировало успеваемость и заставляло юнкера уже в училище думать о своей будущей военной карьере [4, с. 22].

К сожалению, документы того периода свидетельствуют о том, что ряды офицеров конвойной стражи пополнялись за счет выпускников военных учебных заведений, не показавших хороших результатов успеваемости [2, с. 65], что существенно влияло на показатели воинской дисциплины в подразделениях. Соответственно, не приходится говорить о сформированных у офицеров конвойной стражи нравственного отношения к сослуживцам на рубеже XIX-XX вв., перед началом Первой Мировой войны.

Военное время было своего рода испытанием для системы нравственного воспитания военнослужащих русской армии к сослуживцам. Документы свидетельствуют о том, что в крайне тяжёлом были взаимоотношения между солдатами и офицерами, несмотря на попытки укрепить по средствам религии.

Наряду с использованием как традиционных методов и форм деятельности военных священнослужителей, шел поиск и новых подходов в интересах воспитательного воздействия. Так, съезд священнослужителей 7-й армии рекомендовал для усиления воздействия на военнослужащих использовать кинематограф, в каждом подразделении организовывать походные библиотеки, распространять бесплатные листки и брошюры религиозно-нравственного характера, иллюстрированные издания, создавать специальные витрины и вывешивать газеты в местах скопления нижних чинов и т.д. [3].

Выводы. Таким образом, в описываемый период выявлены следующие тенденции становления системы нравственного воспитания будущих офицеров внутренней и конвойной стражи:

- отождествление нравственного воспитания с религиозными ценностями, реализация потенциала религии в формировании нравственных ценностей качеств у воинов;
- отражение нравственного отношения офицеров русской армии к солдатам в первых уставах, наставлениях и инструкциях;
- выделение нравственного воспитания в отдельное направление в армии, на флоте, во внутренней (конвойной) страже (ОКВС);
- строгая регламентация нравственного отношения к сослуживцам в офицерской среде; усиление национальной патриотической составляющей в содержании нравственного воспитания и др.

Литература:

1. Антоновский М. Наука побеждать. Творение препрославившегося в свете всегдашними победами генералиссимуса русских армий, князя Италийского, графа Суворова-Рымнического, с письмами, открывающими наиболее в нем величайшие свойства его души и таковые же знания военного искусства. СПб. 1806.
2. Внутренняя и конвойная стража России. 1811 – 1917: док. и материалы / под ред. В.Ф. Некрасова. М., 2002.
3. Гужва Е.Г. Воспитание нравственных ценностей офицеров воинской части: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: - Российская газета. – Федеральный выпуск №6693 (122) от 8 июня 2015 г.
5. Дудулин В.В. Воспитание курсантов вузов ракетных войск на традициях РВСН: педагогическое исследование путей повышения эффективности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
6. Золотарев О.В. Стратегия духа армии. Армия и Церковь в русской истории, 988 - 2005 гг. Антология: 2-е изд., доп.: в 2-х кн. Челябинск. Социум. 2006.
7. Козлов В.А. Формирование у курсантов вузов внутренних войск МВД России нравственного отношения к сослуживцам: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: - Российская газета. – Федеральный выпуск №6693 (122) от 8 июня 2015 г.
9. Суворов А.В. Полковое учреждение. М., 1949; Обнаружен в 1938 г. сотрудником Артиллерийского музея полковником Воробьевым И.Т. документ был составлен в дополнение к руководящим документам для офицеров и унтер-офицеров Суздальского полка, которым Суворов командовал с 1763 по 1768 г.

10. Штутман С.М. На страже тишины и спокойствия: из истории внутренних войск России (1811–1917 гг.). / под общ. ред. С.Ф. Ковуна. М.: Газоил пресс, 2000.
11. Энциклопедия военных и морских наук / под ред. ген.-лейт. Леера. В 8 т. СПб., 1883–1895.
12. Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению: Собрание разных авторов / Ред.-сост. Т.Т. Тетенькина, Калининград. Яantarный сказ, 2005.

Педагогика

УДК: 371.11

кандидат педагогических наук, доцент Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант первого курса Сацюк Ирина Борисовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

КЛАССИФИКАЦИЯ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. В статье проведен анализ основных стилей управления и руководства организацией. Зарубежные психологи, социологи, специалисты в области менеджмента, выделили основные факторы формирования тех или иных классификаций стилей управления и их основные преимущества.

Ключевые слова: стиль руководства, управление, менеджмент организации.

Annotation. This article analyzes the basic styles of management and management of the organization. Foreign psychologists, sociologists, specialists in the field of management, identified the main factors of the formation of certain classifications of management styles and their main advantages.

Keywords: management style, management, management of the organization.

Введение. Впервые интерес к управлению в науке был отмечен после выхода в начале прошлого века книги Ф. Тейлора «Принципы научного менеджмента». Процесс управления актуален в современном мире, так как руководствуясь, изменяющейся нормативно-правовой базой, социальными изменениями, сменой мотивов и ценностных ориентаций, влияющих на профессиональную деятельность организации, возможны при четком планировании, коррекции содержательных аспектов, технологий и средств управления. Результаты деятельности организации, определяются эффективностью управления и стилем руководства.

Управленческая деятельность включает в себя активную мотивацию, постановку цели, непосредственную организованную деятельность, регулирование и контроль, совершенствование и влияние на ожидаемый результат, деятельность должна быть завершённой и обязательно рефлексивно оценочной.

Все компоненты управленческой деятельности, планирование этапов достижения целей, делегирование и действия по контролю задач определяются стилем руководства. Руководитель, используя различные приемы и средства побуждая подчиненных к трудовой деятельности, контролирует и стимулирует инициативность и творчество сотрудников учреждения. Принятый стиль руководства обеспечивает позитивную атмосферу, способствуют развитию и качественному становлению коллектива.

Изложение основного материала статьи. Новая образовательная политика, приоритетом которой является качество образования, привела нас к пониманию того, что необходимы новые подходы в управлении образовательного процесса. На сегодняшний день выбор оптимального стиля управления является значимым фактором для успешного функционирования любой организации. Успешное и эффективное функционирование любой организации зависит от ряда факторов, как объективных, так и субъективных. Кроме того, что важное место в этом процессе занимает само значение данной компании, учреждения, среди прочих в той же отрасли, но и первостепенная роль принадлежит человеческому фактору. То, каких людей принимают на работу, насколько они готовы к работе, как сильно мотивированы. Можно без сомнений сказать, что роль менеджера, руководителя, в этом процессе, неопределима. Именно грамотное управление, распределение обязанностей, направление работы подчиненных в нужное русло, контроль и анализ деятельности, ответственность за результаты труда, которые входят в ряд обязанностей руководителя, помогают достичь намеченной цели.

С одной стороны, верно выбранный стиль управления, используя определенный порядок построения трудового процесса, организует саму рациональную систему взаимодействия работников между собой, с другой, управление – это ряд связанных между собой мер по упорядочиванию рабочего процесса и связанным с ним взаимодействиями работников.

Любой типовой договор, который составляется при выступлении в должность руководителя организации, содержит пункты требований к реализации его обязанностей, включающие, в одном из первых пунктов, выбор стратегии развития, создание благоприятных условий для реализации намеченного плана. Трудно переоценить умение быстро передавать свои мысли и идеи, планировать и распределять обязанности, мотивировать работников и разрешать появляющиеся стрессовые или конфликтные ситуации в коллективе. Если обратиться к определению, руководство в менеджменте – это «процесс воздействия, осуществляемый руководителем на основе власти, данной ему группой, и направленный на побуждение подчиненных к активному поведению и деятельности по достижению поставленных целей» [6, с. 44]. Теоретики менеджмента считают, что не существует двух руководителей с одинаковым стилем управления, а также не представляется возможным вывести один «идеальный» образец, который мог бы подойти к любой ситуации. Стоит, напротив, стремиться к тому, чтобы избежать распространенной среди начинающих менеджеров ошибки – полного копирования стиля его начальника, как единственно верного и действенного, так как каждая ситуация требует своего особого подхода, и каждая личность способна выбрать наиболее подходящие

для себя способы взаимодействия. Таким образом, можно сделать вывод, что выбор эффективного способа руководства коллективом и рабочим процессом является первостепенной задачей для любого перспективного менеджера.

Для того, чтобы перейти к обзору наиболее часто применимых и наиболее эффективных стилей управления, стоит определиться с понятием самого слова «стиль». Как у многих определений, которые из древности пришли в нашу речь и стали обыденными, это понятие также имеет множество значений и может трактоваться в зависимости от контекста и сферы применения.

Слово «стиль» имеет происхождение из Древней Греции, и обозначало особый стержень, предназначенный для письма на восковой дощечке, позже приобрело значение понятия «почерк», то есть, уже становилось обозначением чего-либо личного, присущего конкретному индивиду и имеющего свои характерные особенности. Известно, что данное понятие используют как для обозначения способа летоисчисления, так и для определения присущего человеку вкуса в модной одежде, и др. С развитием науки об управлении слово «стиль» прочно вошло и в научную терминологию. Английский писатель – публицист Честерфилд еще в своих «Письмах к сыну» отмечал, что «стиль – одежда мысли» [6]. А прославленный французский ученый – энциклопедист Бюффон утверждал даже, что «стиль – это сам человек», имея в виду как раз то, что знания, действия, которые совершает личность, могут быть общедоступными, и лишь индивидуальный стиль делает его другим, отличающимся от других.

Согласно теории управления, на взаимодействие с сотрудниками и подчиненными (что и включает в себя стиль управления) оказывают прямое влияние не только объективные и социальные факторы, но и личные качества и возможности самого руководителя, включая его характер и темперамент [5, с. 164].

На протяжении становления теории управления различные авторы уделяли внимание вопросу определения стиля и предлагали свои принципы и критерии, по которым разнообразные методы и техники руководства отличались друг от друга. из основных позиций для определения каждого конкретного стиля руководства можно выделить следующие аспекты, и исследователей, который изучали их значение для формирования стиля менеджмента: Дж. Перселл (1987 г.) – включал в понятие стиля ряд норм, которые руководитель закладывал в основу поведения; И.П. Волков, А.Л. Журавлев и другие описывали стиль как набор приемов и методов решений в определенных производственных ситуациях; Д. Мак-Грегор положил в основу понятия о стиле сущность самой человеческой природы, считая, что модель управленческого поведения заложена в человеке изначально; также о личностных качествах, играющих решающую роль в принятии решений руководителем, говорили такие ученые и психологи как Д.П. Кайдалов и Е.И. Сулименко; ориентация на конкретные цели на производстве, решение задач в трудовом и коллективном пространстве – работы Ф. Фидлера (1967 г.) [3, с. 18].

Есть ряд классификаций, которые будут несомненно интересны и полезны для рассмотрения и анализа. Разберем наиболее известные.

О стилях руководства и лидерства было известно уже долгое время, однако, в научной литературе первым исследователем всех нюансов и теоретических основ данного направления считается американский психолог немецкого происхождения Курт Левин [3]. В 1939 году по просьбе своего ученика Альберта Марроу ученый провел исследования для определения стратегии внедрения инноваций в работу принадлежащей ему фирмы. Результаты этих и последующих исследований сыграли значительную роль для изучения поведения людей на производстве, а позже и для науки менеджмент в целом.

Эксперимент Левина заключался в том, что три группы подростков выполняли задания трех руководителей, чьи стили поведения различались, а наблюдатели могли сделать выводы об особенностях воздействия на подчиненных каждого из стилей. Эти выделенные три направления стали основой классификации и применимы по сегодняшний день, как следующие стили управления:

- авторитарный (директивный), подразумевающий жесткое неукоснительное руководство. В нем существуют градации по сущности управленческого процесса: жесткий (строгий, но справедливый руководитель, приверженец четкой субординации), хозяйский (навязывание своей помощи, вмешательство во все дела), и непоследовательный (деспотичный тип, показывающий внешние проявления власти, но не уверенный в себе);

- демократический (коллегиальный), в котором в корне меняется отношение к подчиненным – они не только выполняют задания вышестоящего руководства, но и выдвигают собственные идеи, свободно высказывают мнение;

- попустительский (разрешительный, либеральный), самый «свободный» в этой классификации, так как в этом случае коллектив принимает полную свободу принятия решений, а руководитель участвует в непосредственной работе лишь в случае необходимости, либо для подведения итогов рабочего процесса [4, с. 201].

Американский социальный психолог Дуглас Мак-Грегор был приверженцем теории о врожденных качествах личности, на основании этого им были разработаны две модели руководителей – Х и Y. Руководитель Х, по его мнению, обладает ярко выраженными авторитарными, диктаторскими данными, и считает, что работников нужно непременно заставлять трудиться, наказывать за проступки, направлять и не давать лишнюю ответственность. Противоположная модель – руководитель Y, для него характерно мнение, что люди сами заинтересованы в эффективной работе по достижению результата, способны решать проблемы творчески, полны решимости брать на себя ответственность [3, с. 19-20].

В своем пособии для менеджеров 1988 года И. Ниномия предложил собственную градацию для стилей управления разного уровня, учитывая, однако, что чаще всего данные стили сочетаются в различных комбинациях.

«Патриарх». Не привлекает подчиненных к решению вопросов, они беспрекословно выполняют его указания.

«Страус». При высоком уровне умений и компетенций, не имеет достаточной гибкости при решении вопросов, стремится избежать конфликтов, скорее сглаживает ситуацию, чем отстаивает свое мнение.

«Педант». Требуется подчинения до мелочей, не доверяет никому, коллективные решения не приветствуются.

«Бобер». Не имеет высоких запросов, честно и результативно трудится, продумывая полный план действий для всего коллектива, не оценивая слишком высоко сам результат работы.

«Посредник». Высокая коммуникабельность и творческий подход помогает наладить контакт при работе руководителя этого типа, однако, в некоторых ситуациях может не хватать волевого начала.

«Политик». Умеет быстро подстраиваться под потребности окружающего мира, дипломатичен и не показывает свое собственное мнение.

«Индивидуалист». Не доверяет подчиненным, не делегирует полномочия, лишает работников всякого интереса и мотивации к работе [8].

Как видно из краткого описания, в самом деле, данные стили тяжело использовать на постоянной основе, не смешивая между собой, так как это приведет к нарушению баланса внутри коллектива, руководитель не сможет гибко обходить конфликтные вопросы, отстаивать свое мнение и распределять обязанности, находясь в одном стиле.

Пол Херси и Кен Бланшар в своей модели ситуационного руководства рассматривали лидерство с точки зрения готовности руководителя по разным показателям: стремлению к достижению цели, ответственностью за свои действия, приобретенным опытом деятельности, и пр. Согласно этим критериям, они выделили 4 стили, как в управлении коллективом, так и в готовности сотрудников к работе. Стили управления.

Директивный. Предполагает высокую ориентацию на результат и отсутствие заинтересованности в межличностных отношениях.

Наставнический. Подходит в случае, когда уровень готовности подчиненных на среднем уровне, и их заинтересованность в хороших взаимоотношениях и достижении цели примерно одинакова.

Поддерживающий. Ориентирован на принятие работниками участия в определении стратегии и решении главных задач. Готовность исполнителей в этом случае достаточно высокая, однако, они нуждаются в мотивации.

Делегирующий. Уровень готовности к работе на высоком уровне, и происходит делегирование принятия решений, а также ответственность за результат ложится на исполнителей.

Важное значение модели Херси-Бланшара состоит в том, что при своей простоте она помогает сориентироваться в конкретной ситуации, делая оценку готовности к работе не только со стороны руководителя, но и со стороны работника. Это позволяет выбирать оптимальный стиль управления для достижения цели, учитывая, при этом, индивидуальные особенности и интересы [1, с. 35-36].

Американские специалисты в области менеджмента Р. Блейк и Дж.С. Моутон разработали и модифицировали так называемую управленческую решетку (схему) в виде графика. Оси графика представляют собой степень значимости двух показателей: «забота о человеке» и «забота о производстве». В соответствии с ростом значимости этих факторов (от 1 до 9) на схеме располагаются 5 сформировавшихся, по их мнению, стилей:

Примитивное руководство. Руководитель относится холодно как к поставленным задачам, так и к самим работникам, что с одной стороны уменьшает уровень конфликтов и неприятностей в производственном процессе, с другой же, такое руководство не может быть эффективным на протяжении длительного времени по ряду объективных причин.

Социальное руководство. Ориентация руководителя на хороших человеческих отношениях, процесс производства же отходит на второй план. Эта позиция благотворно влияет на атмосферу в коллективе, что повышает командный дух, общие показатели.

Подчинение. Руководитель ставит интересы производства выше интересов рабочего коллектива. Такие менеджеры отличаются высокой работоспособностью, ответственностью, показывают высокие результаты, однако, у исполнителей отсутствует мотивация, и работа зачастую выполняется формально, не на должном уровне.

Производственно-социальное управление. Руководитель умело соблюдает баланс положительной мотивации работников и эффективности достижения цели. Основа такого стиля – умение находить компромисс в любой сложившейся ситуации. Но если говорить об организации среди прочих конкурентоспособных образований, очевидно, что подобный стиль управления зачастую не дает преимуществ в достижении более амбициозных целей, что усложняет существование в современном мире.

Команда. Заслуга руководителя в том, что члены коллектива приобщаются к решению задач производства добровольно и осознанно. Этот стиль схож с предыдущим, но здесь руководитель не считает нужным останавливаться на принятии компромиссного решения. Он следует поставленной цели, сохраняя важное значение производственных потребностей, но уделяя внимание интересам людей, которые, в данном случае, под влиянием менеджера, сами становятся субъектами, способными принимать решение и видеть результаты своих действий [2].

Важное практическое значение управленческой сетки Блейка-Моутона состоит в возможности адаптации данной модели для каждого руководителя. Используя эту технику, управляющий сможет определить уровень развития непосредственно вверенной ему организации, и проследить ее последующий рост.

Выводы. Таким образом, сталкиваясь с процессом управления организацией, руководитель осознает весь объем работы, который предстоит преодолеть для достижения результата и решения всех производственных задач. И непосредственно результаты работы как раз занимают в этой своеобразной пирамиде высшую ступень, для достижения которой требуется пройти множество этапов. Так как организация подразумевает не просто достижение цели, но непосредственно коллективный труд. А работа с коллективом требует знания всех нюансов и тонкостей, психологии человека и взаимоотношений, решения конфликтов и умения отстаивать свои интересы, не ущемляя при этом других. Для этого каждому руководителю следует изучить существующие стили управления и реализовать на практике те способы руководства, которые приведут к успеху. На основе проделанной работы, можно сделать вывод, что существует большое количество классификаций, и каждая из них, базируясь на своих собственных критериях, дает ясные представления о том, как будет развиваться работа в организации при том, что руководитель выберет для себя основным один из стилей. Успешное руководство с осознанным отношением к своему поведению, знание мотивов и потребностей подчиненных, положительно повлияет на качество работы и конкурентоспособности организации.

Литература:

1. Бланшар, К., Зигарми, П., Зигарми, Д. Одноминутный менеджер и Ситуационное руководство / пер. с англ. П.А. Самсонов / К. Бланшар, П. Зигарми, Д. Зигарми. – Минск: ООО «Поппури», 2002. – 144 с.

2. Дружинина, Н.Г. Менеджмент. Шпаргалка [Электронный ресурс] / Н.Г. Дружинина. – Научная книга, 2009. – Режим доступа: <https://www.e-reading.club/book.php?book=100389>
3. Ильин, Е.П. Психология делового общения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. – 240 с.
4. Кузнецов, Ю.В. Теория организации: учебник для бакалавров / Ю.В. Кузнецов, Е.В. Мелякова. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 365 с.
5. Русалинова А.А. Совершенствование системы взаимоотношений в первичном коллективе // Проблемы промышленной социальной психологии: избранные труды (1964 – 2008 гг.). – СПб., 2009 г. – С. 163-172.
6. Урбанович, А.А. Психология управления / А.А. Урбанович. – Учебное пособие. – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с.
7. Честерфилд, Ф.Д.С. Письма к сыну. Книги мудрости / Ф.Д.С. Честерфилд. – Рипол Классик, 2009. – 365 с.
8. Ninomiya J.S. Wagon Masters and Lesser Managers // Harvard Business Review. – 1988. – Режим доступа: <https://hbr.org/1988/03/wagon-masters-and-lesser-managers>

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант кафедры специальной педагогики и психологии Быстрова Ирина Александровна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье приводятся результаты экспериментального исследования особенностей коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Изучение коммуникации было проведено с целью оптимизации коррекционной работы по формированию навыков коммуникации у детей с РАС. В исследовании принимали участия 24 ребёнка дошкольного возраста с аутистическими расстройствами.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, коммуникация, коммуникативные навыки.

Annotation. This article presents the results of an experimental study of the features of communication skills of preschool children with autism spectrum disorders. The study of communication was conducted in order to optimize the correctional work on the formation of communication skills in children with ASD. The study involved 24 children of preschool age with autistic disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, limited health opportunities, psychological and pedagogical support, communication, communication skills.

Введение. В современном мире распространяется тенденция к увеличению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). По данным Всемирной Организации Здравоохранения на 68 здоровых детей приходится один ребёнок с РАС. Современное состояние разработанности вопросов оказания таким детям своевременной психолого-педагогической помощи еще далеко от совершенства, и требуются научные исследования и создание коррекционно-развивающих программ для детей с РАС [4].

Наши отечественные специалисты (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, Е.Р.Баенская и др.) выявили основной недостаток при данном психическом расстройстве – нарушение коммуникации [6]. Эта проблема свойственна всем детям с РАС, при этом состояние интеллекта и уровень развития речи существенно не влияет на успешность коммуникации [1]. Дошкольники с аутистическими расстройствами испытывают трудности в коммуникации, которые проявляются в недостаточном стремлении к общению или полном его отсутствии.

Опираясь на имеющиеся исследования (Е.С. Иванов, В. Bettelheim и др.), можно отметить такие коммуникативные особенности аутичных детей, как отсутствие потребности и способности к общению, проявляющиеся в виде уклонения от контакта, отставания в развитии или отсутствия разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствия диалоговых форм взаимодействия, непонимания своих и чужих переживаний, дисгармоничности когнитивного развития и др. [3].

Проблемы в сфере общения у детей с РАС связаны тем, что такие дети не способны самостоятельно включиться в беседу. Вступить в контакт они могут лишь при инициативе собеседника. Очень часто дети с РАС не используют речь, как средство общения (у них могут быть отдельные вокализации) [5]. Дети часто не могут дать ответную реакцию на своё имя, не знают, как обратить на себя внимание собеседника. Ребёнок с РАС не может самостоятельно научиться вступать в диалог [7].

Большое значение для появления речи имеет формирование коммуникативных навыков. Так как развитие коммуникации является предпосылкой возникновения и развития речи [2]. Коммуникация и её базовые составляющие (коммуникативные способности) лежат в основе адаптации ребёнка к требованиям социума и микроколлектива образовательного учреждения [8].

Поэтому работу по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра необходимо включить в общий образовательный процесс.

Поскольку проблема формирования коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра, возникает потребность в оценке уровня коммуникативных навыков у детей с РАС. Это и стало целью нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования стало изучение особенностей коммуникативных навыков и их оптимизация посредством комплексной коррекционно-развивающей программы.

В исследовании приняли участие 24 ребёнка, имеющие расстройства аутистического спектра, в возрасте от 4 до 7 лет. Диагностика коммуникативных навыков проводилась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №17 «Ручеёк» (г. Нижний Новгород).

Для проведения экспериментального исследования использовался опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». Данный опросник был разработан на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Опросник состоит из списка коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка.

В зависимости от уровня сложности все предложенные в программе навыки коммуникации можно условно подразделить на три группы: низкий, средний, высокий.

В состав низкого уровня входят следующие навыки: реакция на своё имя, умение выражать просьбы/требования, отказ, согласие, умение обращать на себя внимание окружающих. Включены навыки привлечения на себя внимания окружающих, адекватного выражения собственных чувств и эмоций [7].

Средний уровень включает в себя навыки названия различных предметов, знакомых людей (по имени), героев книг и фильмов; описание действий и местонахождений предметов. На данном уровне изучаются умения определять принадлежность собственных вещей и адекватно выражать свои эмоции. Ещё этот уровень предполагает формирования умения отвечать и задавать несложные вопросы, такие как: «Кто?», «Что?», задавать вопросы, связанные с действием предмета или объекта («Что делает?»), а так же вопросы, связанные с местонахождением «Где?» [6].

Высокий уровень включает в себя наиболее сложные навыки. К ним относится умение описывать свойства, умение задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»), а так же описывать временные события (прошедшее и будущее). Оценка навыка информирования о собственных эмоциях и чувствах, диалоговые навыки и социальное поведение происходит на этом же уровне [5].

Данная методика оценки коммуникативных навыков предназначена для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для получения реалистичной картины по оценке формирования коммуникативных навыков диагностическая работа велась в комплексе между специалистами, воспитателями и родителями. Информацию о коммуникации ребёнка в домашних условиях предоставляли родители. Экспериментатор делал свою оценку, наблюдая за свободной и организованной деятельностью детей в рамках образовательного учреждения. Во избежание субъективной оценки коммуникативных навыков детей с РАС, их коммуникативный навык, совместно с экспериментатором, оценивали специалисты ДОУ (педагог-дефектолог, учитель-логопед) и воспитатели. Если результаты наблюдения отличались, то данные выводились по средним показателям.

По результатам исследования было выявлено, что только положительная динамика у детей с РАС в умении выражать просьбы/требования составляет 33%.

У 27% дошкольников с РАС этот навык не сформирован, а у 40% детей он формируется. Большую трудность дети испытывают при требовании выполнения любимой деятельности. У половины детей отсутствует этот навык. И лишь двое из испытуемых способны попросить заняться любимой деятельностью. Лучше дела обстоят с выбором предметом. Многие дошкольники с РАС способны попросить один из предметов в ситуации выбора.

Диагностика формирования социальной ответной реакции показала, что положительная динамика формирования данного навыка составляет лишь 42%. Около 38% составляет оценка данного навыка у детей с расстройством аутистического спектра в «0» баллов. Ребёнку с РАС сложнее всего отвечать на личные вопросы. С этим справились лишь 17% испытуемых. Больше половины детей с расстройствами аутистического спектра способны откликаться на своё имя (68%). Отказ от нежелаемого предмета или деятельности у детей с РАС часто проявляется в виде нежелаемого поведения.

Проанализировав формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события детей с РАС, мы пришли к выводу, что преобладает отрицательная динамика с приобретением данного навыка. Тенденция развития данного умения составляет всего 25%. Четыре показателя формирования данного навыка больше всего вызывают сложностей. Детям с РАС плохо даётся комментирование в ответ на неожиданное действие. Лишь у одного ребёнка из всей выборки испытуемых данный показатель оценен высшим баллом. Детям с почти не удаётся описывать события прошлого и будущего. Только у 29% испытуемых появляются попытки описания событий во времени. Самые большие проблемы дети с РАС испытывают при описании местонахождения предметов и людей. Данный навык не сформирован у всех испытуемых детей. Исключение составляет 25% детей, которые пробуют давать информацию о местонахождении. Что же касается положительной динамики, то у детей лучше всего получается называть различные предметы и описывать их свойства. В среднем, это удаётся 42% испытуемых. Однако применение данного навыка осложнено недостаточным уровнем словарного запаса.

Как показывает наше исследование, у детей с РАС страдает умение привлекать внимание и задавать вопросы. Положительна динамика формирования данного навыка составляет лишь 8%. Около 88% детей способны привлекать внимание другого человека, и только у 29% этот навык сформирован полностью. Остальные показатели формирования данного навыка связаны с умением задавать вопросы. Низкий уровень формирования данного навыка составляет 74%.

Малоутешительна ситуация с формированием умения выражать эмоции, чувства, сообщать о них. Дети не склонны к проявлению эмоций и чувств и не способны сообщать о том, что они испытывают и чувствуют. В 29% случаев дети совершают попытки передать свои душевные состояния. Чаще всего это выражается в проявлении своих ощущений по типу «нравится/не нравится». Попытка проявить своё удовольствие/неудовольствие встречается у 63% процентов испытуемых. У 17% детей есть способность показать своё удовлетворение/неудовлетворение. В большинстве случаев вместо социально приемлемого выражения гнева или сообщения о боли ребёнок прибегает к нежелательному поведению. Дети не способны выражать невербально радость, не могут сообщить об усталости.

Исследование формирования социального поведения говорит о том, что у детей с РАС существует сложность в формировании данного навыка. Отрицательный показатель несформированности данного навыка составляет 54%. Самые большие трудности связаны с умением выражать вежливость. Этот навык

отсутствует у 83% испытуемых, оставшиеся 17% делают попытку быть вежливыми. Относительно хорошие показатели наблюдаются в категории «умеет поделиться чем-либо с другим человеком». Оценки формирования социального навыка: 13% испытуемых умеют делиться, а у 54% дошкольников с РАС прослеживается тенденция к проявлению щедрости. Большой коэффициент баллов имеет категория «выражает чувство привязанности»: 21% испытуемых проявляет свою привязанность и 58% пытаются продемонстрировать данное чувство.

Неутешительные данные выявлены в ходе исследования формирования диалоговых навыков. Дети с РАС не умеют инициировать, поддерживать, завершить диалог, а также соблюдать правила разговора. Из всех испытуемых только у одного ребёнка замечены попытки соблюдения правил диалога.

Исходя из результатов диагностики, основной целью системы психолого-педагогической коррекции будет формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Выводы. Таким образом, состояние коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра может находиться на разных уровнях, но при этом ясно прослеживаются общие особенности, главным образом среди детей, которые имеют условно одинаковый уровень общего развития. Основываясь на результаты диагностики о сформированности конкретных блоков и отдельных навыков, у нас появляется возможность определить направления коррекционно-развивающей работы и их последовательность.

Первостепенной задачей коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является работа над развитием коммуникативных навыков. Такая задача в полной мере соответствует возможностям и потребностям детей с аутистическими расстройствами. Специально организованная работа по развитию навыков коммуникации имеет большое значение, так как изрядное количество детей с данным психическим заболеванием не начинают пользоваться речью для общения и остаются невербальными, даже имея возможность речевой коммуникации.

Литература:

1. Аршатская О.О. Детском аутизме: психологическая и иная помощь детям в семье // Дошкольное воспитание. – № 8. – 2006. – С. 63–70.
2. Каган В. Аутятя. Родителям об аутизме. СПб.: Питер, 2016. 216 с.
3. Конева И.А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/496> (дата обращения: 30.03.2019).
4. Конева И.А., Кривоногова Е.Л. Многоуровневая система работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – №60-2. – 2018. – С. 425–428.
5. Конева И.А., Куликова К.А., Терешина Н.С. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – 2016. – С. 336–341.
6. Метляева Ю.В. Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания // Актуальные задачи педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). — СПб.: Свое издательство, 2019. — С. 59-63.
7. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. — М.: Теревинф, 2010. — 76 с.
8. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. М.: РУДН, 2007. 35 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Коник Оксана Геннадиевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования навыков смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения народных сказок.

Ключевые слова: смысловое чтение, младший школьный возраст, народные сказки.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the skills of semantic reading in younger students in the process of studying folk tales.

Keywords: semantic reading, primary school age, folk tales.

Введение. В начальной школе у ребенка наиболее активно формируются основы умения учиться и способности организовать свою деятельность. Несомненно огромную роль в этом играют именно читательские умения, которые должны обеспечить младшему школьнику возможность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а в дальнейшем создать условия для саморазвития и самообразования. Довольно продолжительное время в практике обучения навыков чтения в начальной школе главный акцент ставился на ускорение темпов чтения, на работу над правильностью процесса чтения, а вопросы, указанные после него, проверяли, как усвоил школьник содержание прочитанного текста. Такой подход вырабатывал у ребенка беглое, но бессознательное чтение, не позволяющее максимально извлечь важную информацию и осознать её. Однако Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования включает в результаты освоения образовательной программы следующее: «Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составление

текстов в устной и письменной формах». Кроме того, в настоящее время читательская грамотность граждан нашей страны является центром внимания президента и правительства (Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.). Это вызвано с тем, что в России наблюдается процесс снижения уровня читательской культуры, не только у детей, но и у взрослых.

Изложение основного материала статьи. Смысловое чтение – это вид чтения, направленный на понимание читающим смыслового содержания текста. В концепции универсальных учебных действий выделены действия смыслового чтения, которые связаны: с осмыслением цели чтения и выбором вида чтения в зависимости от цели; с извлечением нужной информации из прослушанных текстов различных жанров; с определением основной и второстепенной информации; с формулированием проблемы и главной идеи текста. Для смыслового понимания недостаточно просто прочесть какой-то текст, нужно дать оценку информации, отреагировать на его содержание. Целью такого чтения является максимально точное и полное понимание содержания текста, осмысление всех деталей и практическое усвоение информации. Это внимательное «вчитывание» и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Кроме того, овладение навыками смыслового чтения способствует развитию связной устной речи и, как следствие, – письменной речи. Развитие навыков смыслового чтения приводит к овладению искусством аналитического, интерпретирующего и критического чтения. Смысловое чтение отличается от другого чтения тем, что при данном виде чтения происходят процессы постижения читателем ценностно-смыслового момента текста, т. е. исполняется процесс его интерпретации, а также наделения значением.

Теоретики выделяют различные способы смыслового чтения. Первый способ – это аналитический, структурный. В данном случае читатель идет от целого к частному. Цель чтения заключается в том, чтобы понять отношение автора к предмету или явлению, выявить факторы, повлиявшие на это отношение. Для того, чтобы проанализировать текст, читателю важно определить: какую книгу он читает, то есть понять ее основной предмет; в чем основной смысл книги; на какие смысловые или структурные части она подразделяется; какие основные проблемы автор стремится разрешить [1].

Второй способ – синтетический, или интерпретационный. Читатель движется от частного к целому. Цель этого способа – выявить задачи, поставленные автором, и степень их разрешенности. Для этого необходимо: обнаружить и интерпретировать самые важные слова в тексте; самые важные абзацы; определить, какие задачи автор решил, а с какими не справился. При этом чтении читатель должен основное внимание уделить терминам и суждениям автора. Результат – понимание и запоминание прочитанного, создание на основе прочитанного новых (вторичных) текстов (пересказ, план, конспект, тезисы, аннотация, отзыв, рецензия).

Третий способ – это критический, или оценочный. Цель – оценить авторский текст и принять решение, согласен ли читатель с ним. Обучение наиболее развитому виду чтения – смысловому – заключается в овладении следующими умениями: превосходить содержание предметного плана текста по названию; понимать основную идею текста; формировать систему доказательств; прогнозировать последовательность изложения идей текста; сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме; выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей; понимать назначение разных видов текстов; понимать невыраженную (подтекстовую) информацию текста; сопоставлять иллюстративный материал с информацией текста; выражать информацию текста в виде кратких записей; различать темы и подтемы специального текста; ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию; выделять не только главную, но и избыточную информацию; пользоваться разными техниками интерпретации прочитанного; анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, получения, переработки информации и её осмысления; понимать душевное состояние персонажей текста и сопереживать.

Современные учёные предлагают логически выстроенную систему работы, ведущую к ожидаемому результату, она предполагает некоторые алгоритмы действий по формированию навыков смыслового чтения:

- по В.А. Сидоренкову: расчленение содержания текстового материала на главное и второстепенное, нахождение «речевой доминанты»; обнаружение ключевых слов в тексте и группировка информационных блоков; установление логики сюжета текста, поэтапность смысловых блоков; моделирование и комбинирование языковых единиц с целью осмысления и запоминания, написание таблиц, опорных схем и пр.; проверка по ключевым словам точности и полноты изложения текста; составление вопросов по тексту (и нахождение в нем ответов на эти вопросы); сравнение с текстом-оригиналом и коррекция собственного варианта текста;

- по В.А. Кудряшовой: первая стадия или ее еще называют предтекстовая (этап планирования). Общая ориентировка в тексте должна обеспечить коммуникативно-познавательную потребность, а также извлечь содержательную информацию и в сокращенном виде передать ее другому человеку. Вторая стадия или стадия восприятия текста – стадия исполнительная. На этом этапе восприятия читаемого текста ученики должны сделать анализ заголовка текста, проанализировать тему и основную мысль материала, определить тип и стиль написания, отметить особенности шрифтового и графического оформления предложенного текста. Известно, что понимание читаемого текста взаимосвязано с его смысловым построением и нахождением опорных слов. Однако формулировка и определение главного содержания текста, прочитанного материала представляет собой суть аннотирования и реферирования. Например, младшие школьники должны уметь: проводить анализ различных аспектов текста с целью его осознания и осмысливания; выделять микротему текста; уметь найти главную и второстепенную мысль с опорой на знания о строении данного текста, а также оформление сообщения. Третья стадия (послетекстовая) считается итоговой или финишной. На этапе создания вторичного текста ребенок должен осознать роль плана и содержания материала. На данном этапе учащиеся должны уметь отражать извлеченную информацию научного сообщения в виде заголовка, плана, аннотации; отвечать на вопросы и самостоятельно составлять вопросы к тексту; пересказывать текст;

- по Т.И. Фисенко: определение вида книги, обращая внимание на название и титульный лист; определение основной мысли читаемого материала. Важным в данном случае является задание на передачу главной идеи текста в одном предложении или в нескольких предложениях. Такое умение – это показатель способности школьника целостно воспринимать полученную информацию. Но так как любая целостность – это логическая взаимосвязь всех ее частей, то можно предложить учащимся выполнить следующее действие, которое является логическим продолжением предыдущего задания: перечислить основные части текста, показать, как они объединены в одно целое и в каком порядке расположены по отношению друг к другу.

Обучая учеников умению понимать главную мысль текста, целесообразно обращаться к предисловию текста и его оглавлению, если они имеются. Нельзя увидеть целое, не выделяя его частей, не разбирая, каким образом они между собой связаны; определение тех проблем, которые затрагивает автор в своем произведении. Для определения проблем, выделенных автором, можно задать такие вопросы: существует ли данное явление, что это значит, почему оно возникло, при каких условиях оно существовать, почему существует, какие отличительные свойства и характерные черты, как это явление связано с другими явлениями, где проявляется и др.; определение ключевых слов и нахождение их истинного значения именно в данном произведении. Каким образом можно найти в произведении ключевые слова? Это такие слова, которые важны не только для автора, но и для читателя и которые автор произведения использует по своему усмотрению. Обычное использование ключевых слов автору не подходит, поэтому он уделяет этим словам много места в своем произведении, проводит их описание, уточняет, сопоставляет с иными авторами, объясняет условия их применения в различных ситуациях. У автора произведения существует множество способов выделения ключевых слов. Смысл и значение их автор может рассматривать прямо в самом тексте. Автор выделяет это слово посредством подчеркивания или применяя определенный шрифт, дает ему характерное конкретное определение. В данном случае актуальным будет обращение к интерпретации понятий иными авторами. С этой целью также можно использовать словари, энциклопедии, научную литературу; можно выделять ключевые (наиболее важные) предложения в читаемом тексте и найти утверждения, которые они в себе содержат. Далее выделить ключевые абзацы. Также автор сам может выделить главные предложения в виде подчеркивания, вопросов, определенного шрифта, подпунктов, разделов и др. Необходимо научиться определять эти авторские элементы и не оставлять их без должного внимания, интерпретация произведения – это пересказ прочитанного текста своими словами. В данном случае это будет не просто копией оригинального текста, а повторение мысли автора в другом формулировании, являющейся рефлексией читателя на выделенные в произведении утверждения. Если учащийся овладел содержанием текста только в виде заученных фраз, значит он не осознал главную мысль изучаемого произведения. С целью проверки понимания главного смысла изучаемого материала младшим школьникам можно предложить выполнить такие задания: вспомните о собственном случае, связанном когда-либо с утверждением автора читаемого произведения; вспомните и расскажите пример, связанный с темой повествования; проведите по возможности опыт, который подтверждал бы научное утверждение; определите в материале те абзацы, которые содержат утверждения и относящиеся к ним аргументы. Если аргументы автор изложил по-своему, постройте их, используя для этого выражения из других абзацев; найдите в тексте абзац, в котором содержится заключение, и подтвердите его аргументами из произведения; подберите синонимичные определения к правилам, выводам, переформулируйте прочитанный текст на «свой» язык; попробуйте запомнить прочитанный материал, используя пересказ, повторяя определения, правила.

Важно отметить также, что период школьного обучения направлен на формирование у младших школьников способности к самоорганизации своей учебной деятельности, умения и желания учиться. Поэтому именно навык смыслового чтения призван обеспечить учащимся возможность самим приобретать новые знания, а в дальнейшем создать фундамент для обучения в средних и старших классах школы. В связи с этим, важной задачей учителя начальной школы является овладение каждым школьником полноценным сформированным навыком чтения.

Как уже отмечалось выше, в современное время умение ребенка читать, не должно относиться преимущественно только к овладению техникой чтения. Федеральный государственный стандарт дает возможность нам иначе взглянуть на семантику слова «чтение», которое нужно рассматривать как качество человека, развивающееся и совершенствующееся на протяжении всей его жизни на разных этапах его детальности.

Учителю важно создать благоприятные условия для овладения младшими школьниками приемами понимания текстов разных жанров, приемами совершенствования техники и скорости чтения, уместно использовать на уроках различные виды чтения. Уже в период обучения грамоте важно уделять внимание и совершенствованию технике чтения, и одновременно работать над смысловой стороной процесса чтения. Ученик должен понимать, что и зачем он читает. На данном этапе обучения учитель озвучивает ребенку цель и задачи чтения. Мы читаем, чтобы узнать новое слово, понять его основной смысл, составить с ним словосочетание и предложение. Определить смысл предложения, небольшого произведения – это важные начальные шаги по формированию навыка смыслового чтения. Как правило, в этот период обучения в основном учитель использует на уроках чтение вслух, учебный и самостоятельный вид чтения. Проверить смысловую сторону процесса чтения на данном этапе можно через систему: вопрос учителя – ответ учащихся [2].

Современная школа должна стать средой, где совершается становление духовно зрелой, свободной личности, способной защищать общечеловеческие ценности, творить целостный гуманный мир. В основе учебно-воспитательного процесса должен быть личностно-ориентированный, гуманистический принцип обучения, воспитания и межличностных отношений педагогов и учащихся. Преподавательская работа учителя ориентирована, в первую очередь, на детей, развитие и формирование во взаимоотношениях среди педагогов и обучающимися гуманистических основ: глубочайшего уважения, положительного восприятия личных отличительных черт другого лица, принятие его прав и свобод, стремление сострадать и оказывать помощь остальным.

Невзирая на введение в учебно-педагогический процесс начальной школы идей демократизации, гуманитаризации и гуманизации, система деятельности преподавателя никак не гарантирует результативность данного процесса, а только ограничивается раздельными несвязанными между собой мерами и средствами. Интересно, что возможность оперировать огромным воспитательным потенциалом в нравственном воспитании молодого слушателя либо читателя, – дает сказка. В сказке, как правило, заложена определенная нравственная идея – осуждение зла, победа добра, восхваление труда, справедливости, подвига. К тому же утверждение нравственных законов жизни – ее главная идея. В сказке ярко воссозданы моральные нормы и принципы, этические и эстетические идеалы народа.

Сказка как особый вид народного творчества с давних времен занимала важное место в фольклоре всех народов мира. Упоминания о сказке и ее образцы можно найти в различных письменных источниках, которые дошли до нашего времени. Сказка играла важную роль в истории человечества на ранних ступенях

его исторического развития и всегда была тесно связана с жизнью народа [2]. Важно отметить, что функциональная палитра сказки очень разнообразна: ее эстетические функции обогащаются и переплетаются с познавательными, моральными, воспитательными, развлекательными и др. функциями.

Народная сказка и ее педагогические возможности являются предметом внимания многих педагогов и методистов. Так, важное значение сказкам как жанровому творчеству и средству воспитания школьников уделяли Н.Л. Бибко, Г.С. Буровая, Н.Н. Игнатенко, И.Т. Корнейчук, Г.Р. Олейник, В.В. Пабат. В частности, И.Т. Корнейчук проанализировала методические особенности народных сказок и сказок смешанного (переходного) типа; Г.С. Буровая изучала сказочный материал с точки зрения его возможностей для развития связной речи младших школьников; Н.Н. Игнатенко изучал специфику материала сказок в плане осознания их содержания; Г.Р. Олейник описывал нестандартные приемы работы над сказкой. Другие методисты также сосредоточивали свое внимание на формах работы над сказками в начальных классах на уроках чтения и разработали методику работы, связанную с обработкой народной сказки на уроках родного языка; исследуя влияние сказочного материала на формирование личности учащихся младшего школьного возраста, они описали способы выразительного чтения народной сказки [6].

В младшем школьном возрасте развивается восприятие сказки. Так, например, чтобы найти смысл жизни, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не сейчас, то, по крайней мере, в будущем. Всему этому как раз и способствует сказка. Она проста и в то же время загадочная. Сказка умеет завладеть вниманием ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции, обрести чувство удовлетворенности тем, что он делает. Именно поэтому актуальным средством в воспитании нравственных и моральных качеств личности младшего школьника является сказочный материал. Сказка, как неизменный спутник детства ребенка, всегда привлекала внимание воспитателей, педагогов, методистов, учителей начальных классов.

Сказочный материал имеет важное педагогическое и воспитательное значение; он формирует устойчивые представления о нравственном начале жизни, является наглядной школой народного искусства слова. Изучение сказки способствует развитию у младших школьников воображения и творческих способностей. Педагогу нужны глубокие знания по методике работы над сказкой, так как именно от того, как учитель будет работать со сказочным материалом, на что будет заострять внимание учеников, и будет зависеть изучение этого жанра ими. Кроме того, сказочные произведения прививают любовь к родной земле и родному народу. Оригинальность подачи материала дает возможность педагогу избежать устоявшихся стандартов в работе, разнообразить обучение с целью создания у учащихся важного эмоционального отклика в восприятии, сказать им о том, что не существует одинаковых сказки, что каждая сказка особенна по-своему.

На наш взгляд, наиболее целесообразными методическими приемами изучения сказок на уроках литературного чтения в начальной школе являются:

- 1) мотивационно-ориентированный (направлен на создание ситуации и мотива общения, первичного представления о сказочном произведении, ориентирование в содержании текста);
- 2) репродуктивный (нацелен на понимание жанра, пересказ прослушанного по образцу или выразительное чтение);
- 3) содержательно-информационный (ориентирован на осмысление читаемого текста);
- 4) творческий (предусматривает работу, как с текстом, так и с информационными средствами);
- 5) закрепляющий (настроен на закрепление изучаемого материала) и контрольный (связан с проверкой умений, свидетельствующих о сформированности навыков понимания сказки);
- 6) на уроке будет уместным использование эвристической беседы, на основе которой обучающиеся проходят весь путь поиска новых знаний до их открытия под руководством педагога;
- 7) на уроках чтения эффективна беседа, направленная на анализ читаемого произведения. Реализации метода беседы способствуют прием постановки вопросов, обсуждение ответов учеников, формулирование выводов.

Отметим также, что овладение читательскими интересами происходит зачастую благодаря различным видам литературных игр: драматизации; игры на усвоение основных понятий; игры на первичное восприятие сказочного произведения; игры на углубленное изучение сказки; познавательные, поисковые, деятельностные игры; предложенные самим педагогом и созданные самими учениками. Метод литературной игры реализуется на основе игровой деятельности, помогает видеть компоненты сказки, воспроизводить в своем воображении то, о чем прочитали, понимать авторский замысел и определять свою позицию, свое видение.

Теоретики утверждают, что знание сюжета сказки, полученные в основной школе, является прочной основой усвоения и анализа произведений в старших классах [3].

Проведенное научное исследование показало, что: правильно организованное эстетическое восприятие оказывает огромное влияние на духовное развитие ребенка; сказка может оказывать влияние как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности, формируя определенные образцы поведения; сказки – не только воспитательный или образовательный материал, но и эффективное педагогическое средство; несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме изучения сказки, методические вопросы, связанные с механизмами ее влияния на личность и ряд теоретических вопросов, в настоящее время остаются недостаточно изученными. Все это говорит об актуальности изучения данной проблемы. И с течением времени эти литературные жанры не потеряют своей ценности и привлекательности, поскольку в них мастерски изображены духовные ориентиры становления личности, достойные подражания.

Чтение не должно быть бесцельным. Чтение должно быть осмысленным. Смысловое чтение – это такое чтение, при котором достигается понимание информационной, смысловой сторон произведения. Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. Когда ребенок действительно вдумчиво читает, то у него обязательно работает воображение, он может активно взаимодействовать со своими внутренними образами. Когда ребенок владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

Выводы. В статье были раскрыты теоретические основы проблемы формирования смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения сказок; проанализированы психологические особенности

формирования смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения народных сказок; охарактеризованы методические приемы формирования смыслового чтения у младших школьников на уроках литературного чтения.

Литература:

1. Жанровые особенности народных сказок и методика изучения их в школе // Русская литература в общеобразовательной школе. – 2012. – № 2. – 226 с.
2. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя. – 2012. – № 6.
3. Народная сказка как эффективное средство воспитания // Русская литература в общеобразовательной школе. – 2012. – № 4. – 258 с.
4. Проблема русской сказки в литературоведческих источниках // Русская литература в общеобразовательной школе. – 2014. – № 1. – 342 с.
5. Сказка как эффективное средство обогащения нравственного опыта школьников // Нравственное воспитание и согласие / Под ред. В.А. Тишкова. – 2014. – № 4. – 228 с.
6. Соболева О. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст: пос. для учителей нач. классов / О. Соболева. – М.: Баласс, 2010.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования. В работе проведен анализ подходов к определению сущности понятия «профессиональная компетентность воспитателя дошкольного учреждения». В работе обоснована потребность учета комплекса принципов при реализации процесса формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования; реализована классификация принципов по группам и проведен их краткий анализ.

Ключевые слова: принципы, дидактические принципы, психологические принципы, методологические принципы, культурологические принципы, компетентностный подход, профессиональная компетентность воспитателя дошкольного учреждения, профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of professional competence of future teachers of preschool education. In the work the analysis of approaches to definition of essence of concept "professional competence of the teacher of the preschool". The paper substantiates the need to take into account a set of principles in the process of formation of professional competence of future teachers of preschool education; implemented the classification of principles into groups and conducted a brief analysis.

Keywords: principles, didactic principles, psychological principles, methodological principles, cultural principles, competence approach, professional competence of preschool teacher, professional training of preschool teachers.

Введение. Концептуальной основой реализации высшего профессионального педагогического образования на современном этапе его развития признан компетентностный подход. Сущность реализации данного подхода заключается в формировании всех компонентов профессиональной компетентности у выпускников педагогического вуза.

В данном исследовании интерес представляет процесс профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Процесс формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования предполагает изучение сущности и положений компетентностного подхода, особой организации учебно-воспитательного процесса, что отражается внедрением изменений в систему его содержания, технологий, форм, методов и средств реализации.

Кроме того, процесс формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования подразумевает учет тенденций развития современного общества и прогнозирования дальнейших этапов прогресса, а также достижений современной педагогической науки.

Все вышеизложенное актуализирует проблему изучения принципов реализации процесса формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в контексте их профессионального образования в высшей школе. По нашему мнению, эффективность процесса формирования анализируемой в данном исследовании компетентности педагогов дошкольного образования подразумевает знание, учет и применение комплекса принципов различного типа, что требует осуществления их отбора, классификации и детального анализа.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к указанию и рассмотрению педагогических принципов формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, обратимся к определению сущности изучаемого профессионально значимого личностного образования.

Профессиональная компетентность воспитателя дошкольного учреждения рассматривается в педагогической литературе с разных позиций:

- как необходимое условие повышения качества педагогического процесса;

- как совокупность деятельностно-ролевых и личностных характеристик педагога, которые позволяют ему на высоком уровне формировать у дошкольника основы жизненной позиции как системы ценностных отношений к природе, рукотворному миру (культуре), людям и самому себе;

- интегративное качество специалиста, объединяющее общепедагогические, психологические, методические и организационные знания и компетенции [1].

На основе анализа различных определений термина «профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения» данное понятие будем понимать как личностное интегративное качество специалиста, выражающееся в способности и готовности к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности.

Эффективность формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования требует такой организации образовательного процесса, при которой бы специалисты ориентировались на выбор оптимальной образовательной траектории в контексте прогностического видения собственной жизнедеятельности, цели подготовки квалифицированного работника образовательной сферы, конкурентоспособного к получению качественного образования в пределах ориентации на рынке труда, ответственного, компетентного в смежных областях знаний, способного к эффективной работе по специальности, готового к профессиональному профессиональному росту, владение социальной и профессиональной мобильностью [3].

Сформированность профессионально-педагогической компетентности воспитателя дошкольного учреждения характеризуется владением профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками [9].

Формирование профессиональной компетентности будущего воспитания дошкольного учреждения подразумевает организацию сложной системной и продолжительной деятельности, основанной на целом комплексе принципов различного типа.

Принципы реализации процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в рамках данного исследования, по нашему мнению, целесообразно классифицировать на такие группы:

- методологические принципы;
- дидактические принципы;
- культурологические принципы;
- психологические принципы.

К методологическим принципам формирования профессионально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений отнесем следующие:

- принцип фундаментализации высшего образования;
- принцип гуманизации образования;
- принцип гуманитаризации учебно-воспитательного процесса.

К дидактическим принципам формирования профессионально-педагогической компетентности будущих воспитателей в контексте их профессиональной подготовки в высшей школе отнесем:

- принцип научности;
- принцип профессионализма;
- принцип профессиональной направленности учебных дисциплин;
- принцип осознанности и основательности знаний;
- принцип моделирования профессиональной деятельности в обучении;
- принцип интерактивности.

Систему культурологических принципов формирования профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования составляют:

- принцип духовности профессионала;
- принцип формирования ценностных ориентаций специалиста.

К психологическим принципам формирования профессионально-педагогической компетентности будущих воспитателей в рамках их профессиональной подготовки в вузе отнесем:

- принцип целенаправленности и мотивированности;
- принцип личностного подхода;
- принцип единства социализации и индивидуализации в процессе развития личности;
- принцип профессионального саморазвития.

Обратимся к реализации краткой характеристики указанных принципов.

Принцип фундаментализации высшего образования заключается в углубленном изучении «классических» дисциплин – дисциплин естественнонаучного цикла, предусматривает переход от дисциплинарно-информационного подхода к междисциплинарному знанию, к овладению методологией предмета, интеллектуальных основ будущей профессиональной деятельности; включение высоких интеллектуальных и новых информационных технологий; получение фундаментально качественных результатов [7].

Принцип гуманизации образования направлен на использование методов обучения и воспитания, которые обеспечивают развитие познавательных процессов обучаемого и его личностных качеств [2]. Принцип гуманитаризации образования предполагает не только насыщение образования гуманитарными предметами, но и воспитание специалиста, способного к сопереживанию, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору, интеллектуальному усилию [5].

Принцип научности предполагает организацию учебно-воспитательного процесса в соответствии и с применением достижений современной науки. Принцип профессионализма регулирует соотношение фундаментального и прикладного (профессионального) в содержании целостного профессионального образования. Принцип профессиональной направленности учебных дисциплин предполагает выбор учебных дисциплин для подготовки будущих специалистов таким образом, чтобы показать значимость каждой из них в будущей профессиональной деятельности. В контексте данного исследования к таким дисциплинами необходимо отнести педагогику, психологию и методику обучения и воспитания. Принцип осознанности и основательности знаний предусматривает организацию обучения таким образом, чтобы студенты не только усваивали определенную совокупность необходимых знаний, а понимали их сущность и процесс их

получения. Принцип моделирования профессиональной деятельности в обучении предполагает описание требований к деятельности специалиста, функций, которые он будет выполнять в процессе реализации будущей профессиональной деятельности. На практике данный принцип реализуется путем применения методов контекстного обучения. Принцип интерактивности предусматривает использование современных, интерактивных методов взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса [4; 6].

Культурологические принципы формирования профессионально-педагогической компетентности будущих воспитателей в рамках их профессиональной подготовки в высшей школе предусматривают формирование у будущего специалиста системы морально-духовных ценностей в условиях духовного кризиса, развитие культуры личности и компонентов педагогической культуры.

Обратимся к изучению психологических принципов формирования профессионально-педагогической компетентности будущих воспитателей. Принцип целенаправленности и мотивированности предусматривает формирование соответствующих мотивов учебной и практической деятельности, должны способствовать решению поставленных задач и достижению целей.

Принцип личностного подхода подразумевает учет преподавателями вуза особенностей психологической структуры личности студента, их индивидуального опыта, потребностей в самореализации и самовыражении; поиск путей развития и реализации личностных возможностей будущих специалистов.

Принцип единства социализации и индивидуализации в процессе развития личности предусматривает поиск и соблюдение преподавателем оптимального баланса между личностным и социально-профессиональным развитием студента.

Принцип профессионального саморазвития предусматривает организацию педагогического взаимодействия студентами с целью побудить их к личностному и профессиональному росту с максимальным задействованием собственного потенциала [8].

Выводы. Таким образом, резюмируя вышеизложенное, заключим, что формирование профессиональной компетентности понимается нами как обязательное условие и основная цель профессионального образования будущих педагогов дошкольного образования в высшей школе. Для реализации данной цели в контексте образовательного процесса вуза необходим учет ряда методологических, дидактических, культурологических и психологических принципов, изложенных в данном исследовании.

Литература:

1. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: автореферат диссертации на соискание учёной степени к.п.н./ Асаева Ирина Николаевна. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.nauka-pedagogika.com> >...13...razvitiye-professionalnyh...(дата обращения 27.10.14)
2. Берулава М.Н. Некоторые аспекты концепции гуманизации образования // Гуманизация образования – императив XXI века. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1996. – Вып. 1. – С. 30–41.
3. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 8-12.
4. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. Сер. «Основы психологической антропологии». – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
5. Исмаилова З.К., Худайкулов Х.Д. Принципы гуманитаризации в процессе образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 158-159. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4657/> (дата обращения: 07.04.2019).
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебник. – М.: Академия, 2008.
7. Новиков А. Принципы фундаментализации образования // Специалист. – 2005. – № 1.
8. Сериков В.В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11 (75). – С. 30-33.
9. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 51.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Кочемасова Любовь Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ КАК РАЗВИВАЮЩЕГО ФАКТОРА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению теоретических основ социально-природной среды как развивающего фактора личности. На основе анализа теоретических аспектов в исследовании определены различные позиции, раскрыты основные подходы отечественных и зарубежных ученых к определению сущности социально-природной среды.

Ключевые слова: среда, социально-природная среда, средоведение, пространство, мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы, молекулярная, факторная модель среды, воспитание.

Annotation. This study is devoted to the study of the theoretical foundations of the socio-natural environment as a developing factor of personality. Based on the analysis of theoretical aspects, the study identified various positions, revealed the main approaches of domestic and foreign scientists to the definition of the essence of the socio-natural environment.

Keywords: Environment, socio-natural environment, environmental studies, space, mega-factors, macro factors, mesofactors, micro factors, molecular, factor model of the environment, education.

Введение. Динамика социокультурных и экономических процессов в обществе, обостряет интерес к поиску внешних и внутренних факторов окружающей человека действительности, обеспечивающих развитие активности личности в предотвращении грозящих безопасности человечества социально-экологических проблем. Социологи, психологи, педагоги, философы, экологи, эстетологи, культорологи подчеркивают необходимость активизации в личности механизмов противостояния разрушительным силам окружающей среды, отмечают неспособность обеспечить гармонию внешнего и внутреннего мира, организацию и самоорганизацию позитивного развития личности. Осмысление сущности социально-природной среды потребовало изучения связей данного понятия с общим понятием «среды», основных её характеристик.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время интерес к средовой проблематике возрос. Для ответа на вопрос: «Что такое среда?» обратимся к общему определению понятия в толковом словаре В.И. Даля. Термин «среда» означает вещество, тело, толщину, пласт в веществах жидких, прозрачных и в тоже время – общину, общество, сбор, толпу [3, с. 304].

Категория «среда» (фр. Milieu) вводится в философию и социологию французским историографом и философом И.А. Теном, исследующим роль среды в развитии выдающихся способностей у учеников.

Современная философская трактовка понятия «среда» раскрывается как:

— окружающий мир (понятие, введённое И.А. Теном), при этом вносятся определённые коррективы в понятие «среда», которую рассматривают как «противоположный полюс врождённой способности, как пространство и материал для развития, с помощью которых способность прокладывает себе путь прямо или окольно»;

— совокупность природных и социальных условий, в которых протекает жизнедеятельность человека. В таком понимании среда характеризуется не столько количественно, сколько качественно, вплоть до абсолютного неприятия [9, с. 431].

Философская трактовка среды позволяет рассматривать её как часть бытия, предполагающая «нечто» (вещь, животное, человека и т.д.), по отношению к которому она существует. Но если бытие служит для отражения бесконечной объективно существующей материи, то категория среда отражает лишь ту часть бытия вообще, которая отражает данную вещь, растение, животное или человека и оказывает на них то или иное воздействие. Без этого «нечто» понятие среды теряет смысл, поскольку среда обязательно предполагает то, что в ней существует и на что она воздействует. Та часть бытия, которая не воздействует на предмет, на человека, не может называться их средой. В таком понимании, на наш взгляд, заключена идея неразрывной связи «человек – среда».

Среда есть, прежде всего, пространство. Философская категория «пространство» достаточно полно исследована философскими школами вносящими своё понимание этой категории, но есть и общие позиции. Пространство является формой бытия и как форма бытия ориентирует на взаимодействие как внутри пространства, если оно ограничено, так и вне его. Пространство по своей сути задаёт внешний масштаб, исходную ориентацию и обуславливает более конкретные пространственные движения. Причём, пространство может быть самоорганизуемым, но может быть и организуемым в соответствии с определёнными целями. Пространство обладает и такой характеристикой, как открытость, оно принципиально незамкнуто, может переходить в пространство других систем, быть многосвязанным и неисчерпаемым, следовательно, даёт дополнительные возможности для использования его влияния на развивающуюся личность. Анализ среды как пространства получает новый импульс в связи с философским пониманием пространства не только как материальной реальности или идеального феномена, но и как определённой данности, когда философы стали выделять наряду с физическим пространством понятие пространства биологического и социального. В этом толковании можно обнаружить и прямой категориальный выход на среду биологическую и социальную.

Определение среды как окружения позволяет выделить значимые характеристики. Термин «окружение» означает более близкое расположение влияющих на человека факторов. Именно в этом смысле употребляются понятия «окружающая среда» (Г. Андреева, Л. Бueva, В. Кутырев и др.) или «ситуационное окружение», понимаемое Т. Парсоном как изменяемые и неизменяемые факторы окружения, по отношению к которым направлено действие и от которых оно зависит. Объекты окружения (среды), будучи внешними по отношению к определённой системе, участвуют опосредованно (через определённые компоненты или саму систему в целом) в формировании её качеств (В.Г. Афанасьев). Теоретики систем (В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) установили, что чем выше организованность системы, тем она, с одной стороны, более чувствительна к окружению (среде), а с другой стороны, более активно на неё воздействует. Более того, термин «среда» отличен от термина «окружение» реакцией человека, степенью освоения окружения, а не только его влиянием. Наряду с термином «среда» активно используется целый ряд терминов, таких как «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение» и др.

Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека.

При анализе систем «человек-среда» положение человека («субъекта, «организма») рассматривается как центральное. Как отмечает Г.П. Щедровицкий, во взаимоотношении организма со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным; среда задается по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость организма [13]. Среда человека охватывает комплекс природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. В Европейском экономическом сообществе принят термин «окружение» (среда), под которым подразумевается совокупность элементов, при сложении своих отношений составляющих пространство и условий жизни человека. Среда человека – «это не просто его окружение, а то окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует» [7, с. 3].

Обобщая вышесказанное, отметим важность идеи о неразрывности связи «человек + среда», а также определении среды как пространства, окружения, с которым субъект взаимодействует, чьё влияние испытывает.

В социальной науке раскрываются особенности пространственного представления среды посредством введения категории социального пространства. П.А. Сорокин определяет социальное пространство как пространство отношений индивидов, где есть возможность их социального перемещения. П.А. Сорокин

доказывает, что абсолютно изолированного человека, живущего вне общества с другими людьми, мы не знаем и нам всегда даны группы, а не отдельные люди, живущие раздельно друг от друга пишет, что «любая социальная группа» (клан, тотем, род, семья государство) — это надындивидуальные единства, представляющие «замеренную среду», с определённой организацией, с определённым шаблоном поведения и взаимодействия её членов, в которой нет непрерывной внутригрупповой войны всех против всех, а напротив, нормальным её состоянием является консенсус взаимного поведения её членов [10, с. 63-64].

В прикладной социологии среда рассматривается в рамках социальной. Микросреда при этом является специфическим проявлением общей социальной среды (микросреды) и одним из составных элементов системы «макросреда – микросреда – личность».

В отечественной и зарубежной психологии проблеме среды уделяется также пристальное внимание. Русским психологом А.Ф. Лазурским, создателем классификации личности на основе принципа активного приспособления к окружению, было дано одно из первых определений среды. Понятие среды в самом широком смысле, «объемлет всю сферу того, что противостоит личности и к чему личность может так или иначе относиться (природа, материальные вещи, иные люди, социальные группы, духовные блага и т.д.)» [4, с. 124].

Психологический аспект целостности (единства) среды человека был изучен представителями педагогической психологии. Л.И. Божович среду определяет, как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования, что позволяет организовать среду на двух уровнях: духовно-пространственном и предметно-пространственном). Л.С. Выготский писал, что «среда выступает ... в смысле развития личности и её специфических человеческих свойств, в роли источника развития, то есть среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития». По мнению А. Н. Леонтьева, среда – «это человеческое творчество, это культура», прежде всего это – то, что создано человеком.

Психологические исследования, имеющие в своей основе субъектный подход к среде, доказывают, что «для каждого конкретного процесса среда есть всё, что связано с процессом ... вещи (явления). Объективно существующее в материальном мире становится частью (элементами) среды реального процесса тогда и только тогда, когда они приобретают функциональную (предметную) значимость для этого процесса».

В педагогической науке понятие «среды» разрабатывалось различными исследователями на протяжении нескольких столетий, имеющиеся описания её отличны друг от друга. Историко-педагогический анализ трудов Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо указывают на решающее воздействие среды в процессе образования и воспитания. В широком понимании среда ассоциируется с понятием «природа», «природосообразность». Для Коменского природа (среда) включает в себя всё и в том числе – самого человека, как разумную частичку этой природы (среды)... человек в своём развитии подчинён тем же законам, как и природа внешняя. Локк считал, что человек рождается с душой чистой, как доска, покрытая воском и воспитание, пишет на этой доске (*tabula rasa*), что ему заблагорассудится. Социальная среда понимается в этом случае метафизически, как что-то неизменное, фатально предопределяющее судьбу человека, а человек рассматривается как пассивный объект влияния среды. «Мы, люди, находимся во внешней, независимой от нас среде, обладаем способностями познавать её и приспосабливаться к ней». В педагогических сочинениях Ж.Ж. Руссо впервые раскрывается теория естественного воспитания. Он полагал, что на ребёнка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Каждый из этих факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; предметы и явления обогащают опыт. Все в совокупности они обеспечивают естественное развитие ребёнка.

Несмотря на ошибочное видение человеческой природы как неизменной абстрактной сущности, А. Дистервег сумел преодолеть неправильное представление о развитии ребёнка, как спонтанном процессе, протекающем независимо от внешней среды. Со всей определённостью он указал, что для развития природных задатков ребёнка нужны благоприятные условия и воспитание. Подобно Руссо и Песталотци, Дистервег указывал на природосообразное воспитание, которое бы совершенствовалось в соответствии с естественным ходом развития самой детской природы.

Идея зависимости человека от окружающей среды продолжена в работах Р. Оуэна. Он утверждал, что человек является продуктом окружающей среды и он не виноват в своих неблагоприятных поступках, а виновна окружающая среда. «Окружающая среда образует характер человека» [8, с. 135]. Индивидуум приобретает «дурной характер», если он помещён со дня рождения в среду неблагоприятных обстоятельств; становится «возвышенным и добрым», если пребывает в среде благоприятной.

В зарубежной социальной педагогике на рубеже XIX-XX веков возникло Педагогическое средоведение определяемое как область научного знания и направления исследовательского поиска. Основоположителем педагогического средоведения принято считать немецкого учёного Адольфа Буземана. Считается, что «основной предпосылкой общей теории воспитания является наука о влиянии среды», исследователь заключил: «Необходима специальная наука о среде для педагогических целей». Им была выпущена первая часть «Педагогического средоведения» и работа «Педагогическое учение о среде». К области педагогического средоведения следует отнести также труды его соотечественников: Генриха Каутца («Под сенью фабричных труб»), А. Вольфа («Типы среды»), Гертруды Гермес, Отто Феликса Канитца, книгу Лохнера «Описательная педагогика» и др. [6].

Педагогическое средоведение легло в основу педагогики среды, которая в отличие от средоведения, зародилась в отечественной научно-педагогической мысли. Основателем педагогики среды принято считать С.Т. Шацкого, ему же приписывается и авторство самого термина. Хотя задолго до него В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. считали необходимым учитывать и по мере возможности использовать воспитательные функции среды в педагогическом процессе; адаптировать педагогический процесс и среду друг другу.

«В обществе других людей, писал Ушинский, – человек ищет или среды для своей душевной деятельности или пополнения недостатка её» [11, Т.10, с. 528]. «Воспитывает, однако, не всякая среда» [11, Т.10, с. 470]. Воспитательное значение среды заключается не в ней самой по себе, а в её внутреннем строе, в её организации. Особо подчёркивал значимость среды, пропитанной народными традициями и культурой Л.Н. Толстой. Утверждал «всякая среда законна». Громадное значение педагог придавал среде, окружающей ребенка, и тем средствам при помощи которых она может воспитывать его. Он указывал на то,

что «ребёнок никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия».

В мировой педагогике проблема воспитания посредством организации соответствующей среды активно исследовалась представителями французской педагогики окружающей среды (Б. Бло, Л. Порше, Р. Кара, П. Ферра) рассматривающей её как «параллельную школу». Обосновывая систему «окружающей среды», «воспитательного общества» как целостную воспитательную систему включающую широкий круг структурных компонентов: физической и социальной, природной и технологической, эстетической и утилитарной, городской и сельской «поэтому ... проблемы окружающей среды активизируют школьную и внешкольную деятельность, где гармонично могут сочетаться и педагогические, и гражданские аспекты этой работы», немецкими исследователями «соседской школы» (Э. Нигермайер, Ю. Циммер); американскими педагогами (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен) разработавшими концепцию «школы без стен»; школы «экосистемы» (Дж. Гудленд) и др.

Согласно идеям А.С. Макаренко главная задача воспитателя отнюдь не воспитывать. «Воспитывает не сам воспитатель, а среда, которая организует наиболее выгодным образом» [5, с. 47]. «Воспитание происходит только в среде ... Всё зависит от воспитательной силы среды», утверждал В.А. Сухомлинский.

Продолжая развивать концепцию социальной детерминированности воспитания, проблему подготовки молодёжи к жизни и особенности микросреды ближайшего окружения личности основоположник «педагогики среды» С.Т. Шацкий пришёл к выводу «Мы находим самой обыкновенной мысль, что жизнь, среда воспитывают» [12, Т.2, с. 253].

В 1919 г. создаёт первую опытную станцию по народному образованию (станция Наркомпроса). Им была предпринята попытка проведения исследования социальной микросреды во всей совокупности её факторов. Он мыслил и изучал среду с объективных и субъективных позиций одновременно. Считал необходимым изучать среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму, а также втягивать мало-помалу в более серьёзное, объективное изучение среды. Для учителей важны две эти точки зрения – детская, индивидуальная, специфическая и объективная, приближающаяся к научной. Они дополняют друг друга. С.Т. Шацкий определены следующие эффективные способы изучения среды: анализ детских высказываний, рисунков, сочинений, отражающих жизнь среды, анализ того, что перед нами происходит, чтобы «по выражению лица этого мальчика, по его навыкам, привычкам, поведению определять ту среду, откуда он вышел». В целом среда рассматривается им как воспитательный фактор общества. Задача педагога в поиске путей вступления в общественную среду с учётом как качеств личности, так и условий функционирования во внешней среде.

П.П. Блонский находит удачным старое изречение, в котором развитие ребёнка сравнивается с ростом семени, а среда с почвой, влагой. «Предмет познания ребёнка – вся окружающая его действительность (окружающая природа и общественная среда), как нечто целое, в центре которого находится ребёнок ... среда реально существует лишь как та семья, в которой он растёт. Школа и улица являются первыми расширениями окружающей ребёнка среды. Он наблюдатель окружающей его и потенциально расширяющейся для него действительности» [1, с. 11]. Изучает ребёнок эту действительность, работая в школьном саду и ухаживая за животными. Его программа изучения среды определяется, главным образом, местными условиями; в различных местностях ребёнок получит из среды различный материал для своих наблюдений.

К концу 1930-х гг., в 40-50-е гг. среда выступает в новом качестве, как воспитательный фактор школы, коллектива, социального института. События в отечественной науке этих лет не способствовали развитию теории среды. Понятие «среда» и «воспитание» размежевываются и начинают рассматриваться в триаде: «Среда – наследственность – воспитание». Оживление научного интереса педагогов к феномену среды в последние десятилетия связано с проблемами социализации, социальной адаптации, подготовки социальных педагогов (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, В.Д. Семёнов, В.А. Сластёнин и др.), духовного искания личностью смысла жизни (Ю.С. Бродский), научными изысканиями в области различных проблем этнопедагогики (Д.М. Абдуразакова, Г.Н. Волков, О.В. Лешер и др.), истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, И.В. Кулешова, Л.И. Новикова, В.Д. Семёнов, Н.Л. Селиванова, А.М. Степанов и др.).

Под средой современные исследователи понимают систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие (В.А. Бордовский). Осмысление понятия «среда» привело к изменению педагогической парадигмы: «До недавнего времени существовала педагогическая парадигма, которая может быть определена как процесс подготовки к жизни, к труду, вузу. Современная педагогическая парадигма предполагает, что готовность к будущей деятельности является индивидуальной внутренней потребностью. Человеку можно только помочь, оказать ему образовательные услуги в приобретении знаний, в предоставлении возможности получить определённые умения применять знания и т.д. Таким образом, новая парадигма – это парадигма образовательных услуг в области удовлетворения образовательных потребностей личности».

М.А. Галагузова рассматривая проблему становления отношения человека и внешних социальных условий его жизни в социуме, посредством взаимодействия, пишет: «Среда – это не просто улицы, дома и вещи... это ещё и самые разные общности людей, которые характеризуются особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех членов данной общности. С одной стороны, человек влияет на среду, изменяет её, но в то же время, и среда влияет на человека предъявляет ему свои требования... Отношение среды к человеку определяется тем, насколько его поведение соответствует ожиданиям среды» [2, с. 77].

А. В. Мудрик дополняет представления о среде понятиями: мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы.

Ю.С. Мануйлов трактует понятие «среды» отлично от общераспространённого её понимания. «Среда» определяется как то, среди чего прибывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность [6, с. 85]. Концептуальной основой средового подхода является его семантика, функция которой состоит в выявлении системы отношений основных понятий к существующей реальности; эта система важна для понимания сути, смысла, назначения, места средового подхода в теории и практике воспитания. Семантика данного подхода, по мнению Ю.С. Мануйлова, представлена следующими положениями.

1. Среда «посредствует» субъекту в достижении его цели, то есть создаёт условия, базу (материальные, духовные блага, информационное поле и т.д.) для удовлетворения его потребностей, осуществления его деятельности.

2. Среда «опосредствует» сознание, поведение субъекта. Является условием реализации полученных знаний, сформированных умений, самореализации.

3. Среда способна «осреднять» субъекта; среда формирует личность, её потребности, влияет на формирование интересов, мотивов и т.д. Она создаёт его «по своему образу и подобию». Субъект впитывает, выбирает оценки, взгляды, установки, господствующие в среде, «несёт на себе печать среды».

В сфере гуманитарного знания возникли определенные модели среды, условно называемые Ю.С. Мануйловым «молекулярная» и «факторная».

«Молекулярная» модель, объединяя разные концепции (Р. Баркер, Дж. Гибсон, В.Л. Глазычев, М.Э. Хейдметс) опирается на пространственные представления и позволяет увидеть крупно структурированную среду в целом. А это важно, ибо управлять можно только тем, на чём можно сфокусировать внимание, что поддаётся охвату. «Молекулярная» модель среды, представленная совокупностью мест, делает человека свободным в выборе тех или иных возможностей и форм поведения.

«Факторная» модель (Д.Ж. Маркович, С.И. Каплун, Л.П. Бучева) даёт возможность рассмотреть частности, учесть скрытые моменты. «Факторная» модель ограничивает свободу индивидуума обстоятельствами, которых субъекту не дано избежать.

Выводы. Таким образом, педагог, используя факторы природной и социальной среды, природной и социальной ситуации развития ребенка, придает им целевую направленность, тем самым, создавая среду. В этом процессе особое значение приобретает взаимодействие людей, при котором человек не просто адаптируется к обществу, но усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей, воспроизводит социальный опыт за счет активного вхождения в социально-природную среду.

Литература:

1. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.
2. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций / М.А. Галагузова. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 416 с.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка Т. 4 / В.И. Даль – М.: Рус. яз., 1982. – 683 с.
4. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по общей психологии / А.Ф. Лазурский. - СПб.: Алетей, 2001. – 192 с.
5. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т.1. / А.С. Макаренко; под ред. Л.Ю. Гордина, А. А. Фролова. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Мануйлов, Ю.С. Воспитание средой: сборник статей разных лет / Ю.С. Мануйлов. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003. – 119 с.
7. Новикова, Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
8. Оуэн, Р. Педагогические идеи Р. Оуэна. Избранные отрывки из сочинений / Р. Оуэн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 264 с.
9. Словарь-справочник «Человек и общество» (Серия Философия) / И.Д. Коротец и др. Ростов – н /Д.: Феникс, 1996. – 544 с.
10. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
11. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т.8. ч.1. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. М. - Л.: изд-во Акад. пед. наук, 1950. – 776 с.
12. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова. – М.: Просвещение, 1964. Т. 2. – 467 с.
13. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий. - М., 1993. - С. 16-200.

Педагогика

УДК 376.56

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

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

магистрант Лабутин Андрей Сергеевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Баранов Андрей Николаевич

Волжский государственный университет водного транспорта (г. Нижний Новгород)

БУЛЛИНГ КАК ДЕВИАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО - ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена буллинговых отношений среди подростков школы. Авторы используют интеграцию философского, психологического и собственно педагогического знания для понимания современных моделей буллинга как девиантного поведения подростков. Методологическим основанием исследования явился исторический контекст как сложный комплекс социальных условий возникновения жестоких отношений между детьми. Авторы рассматривают понятие «буллинг» на основе анализа отечественных и зарубежных источников, определяя специфику данного феномена; приводят результаты практического исследования отношения школьников к буллингу в условиях современной школы; рассматривают возможные пути избегания буллинговых отношений в детско-подростковой среде.

Ключевые слова: буллинг, буллинговые отношения, девиация, кибербуллинг, делинквентность.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomenon of bullying relations among teenagers of the school. The authors use the integration of philosophical, psychological and pedagogical knowledge for understanding contemporary models of bullying as deviant behavior of adolescents. The methodological basis of the study was the

historical context as a complex set of social conditions of occurrence of violent relations between children. The authors consider the concept of "bullying", based on an analysis of domestic and foreign sources, determining the specificity of this phenomenon; results of practical research of attitude of schoolchildren to the bullying in the conditions of modern school; consider possible ways to avoid bullying relationships in children's and teenage community.

Keywords: Bullying, bullying relations, cyber-bullying, deviation, delinquency.

Введение. Современное положение в мире в целом и в российском обществе, в частности, характеризуется социальной напряженностью, нестабильностью, распространением различных моделей деструктивного взаимодействия между странами и людьми (конфликты, агрессия, насилие и пр.). Данные тенденции приобрели устойчивый характер проявлений и в образовательном пространстве среди детей и молодежи. В педагогической науке появилось новое направление исследований образовательной среды, связанное с насилием, или «буллингом», которое изучает причины его возникновения, формы, особенности и методы профилактики. Термин «буллинг» заимствован из английского языка («bullying»-издевательство) и трактуется как процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (детям). Не случайно в российских государственных документах (например, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», Указе президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» и др.) отмечается актуальность проблемы профилактики напряженности в межличностных взаимодействиях детей и необходимость создания системы предотвращения насилия в отношениях несовершеннолетних. В детско-подростковой среде преобладающими становятся иерархические отношения, построенные на культе силы и власти, неравенства и подчинения – в связи с этим проблема детской жестокости привлекает особое внимание ученых и практиков. Несмотря на ее исторический характер, она обострилась именно в современную эпоху, когда, казалось бы, для установления гуманных взаимоотношений в образовательной среде, доброжелательного общения и развития интересной разнообразной деятельности в детских сообществах созданы максимально благоприятные условия [9, с. 47]. Истоки этого парадокса исследователи связывают прежде всего с кризисными явлениями современного социума: политической нестабильностью, двойными стандартами в идеологии и этике международного общения, нравственной деформацией сознания молодежи, разрушением добрых национальных традиций, культом цинизма и жестокости в средствах массовой информации, искусстве и культуре и т.п. [1; 7; 16]. Эти провоцирующие факторы рожают серьезные перекосы и дисгармонию в социализации будущего гражданина общества, а проблема воспроизводства социально здорового поколения становится все более интегративной, вовлекая в свою орбиту многие области науки: психологию, педагогику, юриспруденцию, социологию, медицину, психиатрию, виктимологию и т.д.

Известно, что первые публикации на тему детского насилия появились в начале XX века в Европе; в России - в начале XXI века. Ученые всего мира отмечают, что современный буллинг приобретает все более масштабные и криминальные формы: от травли, сплетен и ложных слухов до физических издевательств над человеком, использования травматического оружия, «кибербуллинга», третирования «жертвы» в интернете (интернет - преступность: виртуальные похороны, террористические захваты, войны) и откровенного вандализма. По мнению многих исследователей, феномен буллинга не имеет достаточно оформленного научного освещения в российских источниках, но вместе с тем его сложно назвать новым, и он имеет долгую историю [5; 6]. В данном контексте стоит отметить, что в научных исследованиях проблемы жестокости в человеческом сообществе есть направление, которое считает ее нормальной формой социализации людей, переходящих из статуса детей в статус взрослых. Российское законодательство в области образования определяет, что высшей целью образовательной политики должно стать содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами; реализация права граждан на свободный выбор взглядов и убеждений (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). Социализация молодого поколения сегодня сопряжена с высокой степенью дезадаптации и нарушением законов органичного вхождения во взрослую жизнь [1, с. 1-3]. Выполнить глобальные задачи органичной и бесконфликтной интеграции взрослеющей личности в социум можно только через формирование в человеке норм поведения, одобряемых обществом, формируя нравственные убеждения, приучая к гуманным отношениям с участниками любого вида общения. Исследователи отмечают, что решение данной задачи неизменно усложняется, как на теоретическом, так и практическом уровне реальных технологий.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях обобщающим понятием для определения поведения, противоречащего норме, считается термин «девиация». Данный термин является многоплановым и может включать буллинг как одну из характеристик противодействия установленным нравственным и правовым нормам. С другой стороны, проявления детско-подросткового буллинга сегодня настолько вариативны, что многие виды девиантного поведения могут относиться к буллингу. В российской науке подавляющее большинство исследователей (С.А. Беличева, Е.Н. Волкова, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан и др.) под девиацией понимают отклоняющееся поведение, связанное с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения; асоциальные проступки, нарушающие правовые нормы, но не влекущие уголовной ответственности, определяются понятием «делинквентность». К крайнему проявлению агрессии относятся противоправные поступки, которые по достижении возраста уголовной ответственности служат основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируются по определенным статьям Уголовного кодекса [3, с. 122]. Доказано, что насилие имеет выраженный циклический характер: практически каждый акт насилия имеет свою предысторию, и всегда насильственные действия обнаруживают тенденцию к повторению, и проявления жестокости между людьми имеют свои контексты, мотивы, характеристики и последствия [4, с. 42].

Исследуя буллинг, А.А. Бочавер и К.Д. Хломов выделяют три основных подхода: индивидуально-личностный, психологический (связан с периодами сензитивности жизненного цикла), средовой [9, с. 155].

В данном ракурсе освещения проблемы необходимо определить ее масштабы и степень изученности. Известно, что термин буллинг как проявление деструктивных отношений в детско-подростковой среде ввел в научный оборот норвежский ученый Д. Ольвеус (1993), определяя его как преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение [10]. В последующих исследованиях данного феномена: европейских

(Е. Роланд, В. Ортон, Д. Лэйн); азиатских (К. Квок, С. Ли), американских (Р. Фейн, М. Редди, Р. Борум) – термин буллинг закрепился как устойчивый. Как подчеркивают отечественные ученые (в частности, Е.Б. Березина, И.Б. Бовина, И.С. Кон), в нашей стране буллинг не выделялся в качестве отдельной проблемы исследования многие годы, хотя сама реальность демонстрировала распространенность этого явления. В российской педагогической науке и практике проблема буллинга «вписана» в тему асоциального поведения детей и подростков, которая исследуется достаточно широко и имеет немалый терминологический аппарат и опыт исследований [9, с. 46].

Исследования доказывают, что особенно драматичные последствия имеет подростковая агрессия в силу психофизиологических особенностей возраста. Известно, что в подростковом возрасте изменяются условия жизни и деятельности подростка, происходит заметная перестройка психики, появляются новых форм отношений между сверстниками; у подростка меняется общественный статус, положение в коллективе, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых [13, с. 87]. Установленные психологами характерные особенности подросткового возраста: эмоциональная незрелость, недостаточно развитое умение контролировать собственное поведение, несоразмерность потребностей и возможностей их удовлетворить, желание самоутвердиться и стать взрослым – могут спровоцировать серьезные деструктивные поступки, нарушающие его развитие и социализацию [3, с. 156]. Подростковый возраст, по Е.Н. Волковой, это возраст «социального импринтинга» – повышенной впечатлительности к тому, что делает человека взрослым даже в искаженном виде. Динамизм психической деятельности подростка в одинаковой мере делает его податливым как в сторону позитивных, так и социально негативных влияний [4, с. 225]. Исследователи выделяют следующие факторы, влияющие на асоциально-агрессивное поведение подростка: неуверенность в своих достоинствах и силах, низкая самооценка, завышенные требования к себе, тревога и напряжение в общении со сверстниками (одноклассниками), стремление к получению новых ярких ощущений, чрезмерная зависимость от мнения приятелей, стремление к подражанию кумирам разного толка, повышенная конфликтность, стремление к уходу в мир иллюзий, навязчивые формы поведения) и т.д. [4; 5; 7; 8]. Безусловно ценными в понимании буллинга являются исследования, связанные с проблемами в современной семье [11; 12; 16]. Для многих современных детей родительский дом, как подчеркивает Е.Н. Волкова [4], никогда не был «спасительной гаванью», поскольку жестокое обращение с детьми нередко является основной причиной, заставляющей их бежать и искать спасение на улице. Кризис современной семьи, разрыв семейных отношений, нежелание понять друг друга, отторжение «Мира Взрослых от Мира Детства» (по Д.И. Фельдштейну) – всё это усугубляет проблемы подростков, наносит непоправимый вред их здоровью, психическому, социальному и эмоциональному развитию, превращает их в «трудных». Ситуация «отторжения», которая начинается в семье и продолжается в школе и социуме, порой остается на всю жизнь, рождая враждебность и агрессию по отношению к другим, миру, себе [16]. Из зарубежных исследований (Р. Роланд, 1989) в российскую лексику пришло понятие «буллинг-структура», означающее социальную систему, включающую обидчиков (преследователей, агрессоров, насильников и т.д.), их жертв и свидетелей (наблюдателей). Ученые доказывают, что уровень групповых взаимоотношений является источником различных моделей общения, реализуемых ее участниками [15]. В данном контексте стоит отметить, что роли в буллинговых ситуациях могут меняться, и жертвой может стать любой подросток, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или чем-либо отличается от других. Экспериментальные исследования агрессивных проявлений в школьной среде, проведенные различными учеными, доказывают наличие общих (схожих) атрибутов участников буллинга. Так, В.Р. Петросянц, описывая психологические характеристики главных участников буллинга, выделяет следующие показатели:

- ✓ самоотношение «жертв» и «обидчиков»,
- ✓ коммуникативные особенности,
- ✓ социометрический статус,
- ✓ враждебность/агрессивность,
- ✓ эмоциональные переживания,
- ✓ уровень социальной поддержки,
- ✓ поведение в конфликтной ситуации [11, с. 72].

Несомненно, данные классификации позволяют выделить реальных участников буллинга и их роли; вместе с тем представленные индикаторы могут принадлежать и «жертвам», и «обидчикам», так как и те, и другие являются реализаторами девиантного поведения, имеющего общий источник – социальную уязвимость. Несмотря на то, что есть мнения о буллинге как о дисциплинирующем и консолидирующем факторе жизни некоторых сообществ, в которых насилие приобрело статус атрибута (армия, отчасти спортивные организации, пенитенциарные заведения), данное явление не вписывается в систему гуманных отношений между людьми [5, с. 154]. В данном контексте целесообразно выяснить, как сами подростки относятся к буллингу и его проявлениям в школьной среде. Так, по результатам анонимного анкетирования среди учащихся 10 класса (20 человек) одной из нижегородских школ были получены следующие данные:

- ✓ большинству школьников (84%) известно понятие буллинг и его толкование (84%);
- ✓ 59% респондентов считают, что буллинг неизбежен в подростковой среде;
- ✓ большинство сталкивалось с проявлениями буллинга в школе (21%) на улице (3,5%), в СМИ (11%);
- ✓ практически все респонденты были свидетелями заклевательских отношений;
- ✓ среди опрошенных были и жертвы (4,3%), и булли (1%).

Особенно тревожными, на наш взгляд, явились мнения о невозможности отказа от буллинга в подростковом возрасте, большой процент свидетелей буллинга, наличие жертв. Ученые и педагоги-практики, медики и психологи, юристы и социальные работники всего мира разрабатывают различные технологии управления детскими конфликтами, программы помощи детям, пострадавшим от насилия, тренинги, курсы обучения педагогов и родителей, организуют социально позитивные акции и т.п. Они единодушны в том, что первый шаг в борьбе с буллингом – профилактика асоциального поведения, направленная на предотвращение возможных отклонений подростков, а именно: максимальное обеспечение социальной справедливости, налаживание союза семьи и школы, создание условий для включения несовершеннолетних в социально-экономическую и культурную жизнь общества, вовлеченность в спортивную и волонтерскую деятельность, получение качественного образования [15]. Анализ публикаций по проблеме буллинга в образовательной среде, результатов анкетного и экспертного опросов позволяет сформулировать следующие профилактические направления:

- использование педагогами технологий конструктивного взаимодействия с подростками «группы риска»;
- систематическое просвещение родителей по актуальным проблемам коррекции девиантного поведения у детей и подростков;
- совершенствование психолого-педагогической помощи дезадаптированным детям;
- развитие сети дополнительного образования, предоставляющей возможности для воспитания, творческого развития, самоопределения и самореализации подростков;
- организация разнообразной, активной досуговой деятельности подростков;
- качественная профориентация;
- пропаганда и распространение спорта и здорового образа жизни;
- оказание социально-педагогической и психологической помощи семьям, имеющим низкий педагогический статус [6; 13; 15].

В формате данных направлений выделим основные формы социально-педагогической профилактики:

1. Социально-психолого-педагогические тренинги.
2. Широкая просветительская деятельность с привлечением информационных технологий, создания социальных роликов, презентаций и анимационных фильмов.
3. Мультитерапия и создание коллективных творческих презентаций.
4. Создание школьной антибуллинговой команды.
5. Интерактивное обучение и повышение квалификации психолого-педагогического коллектива образовательного учреждения в области противодействия враждебным отношениям школьников.
6. Создание семейно-спортивного школьного клуба (для проведения спортивных соревнований между семейными командами, выезда на природу, участия в туристических походах).
7. Мониторинг и психолого-педагогическая диагностика факторов риска учащихся.
8. Активное взаимодействие с родительской общественностью в воспитании гражданской позиции и формировании культуры здорового образа учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста [2; 13].

Выводы. В целом исследования теоретико-методологической основы проблемы и практического опыта позволило сделать вывод о том, что в подростковом возрасте процессы социализации и индивидуализации тесно взаимосвязаны, и эта особенность должна быть учтена в построении моделей избегания буллинга среди детей [14]. Важно отметить, что деятельность по профилактике буллинга в подростковой среде должна быть направлена на воспитание ценностного отношения подростков к своей жизни и здоровью, создание воспитывающей среды в образовательном учреждении с целью способствовать позитивной социализации каждого ребёнка как субъекта деятельности со своей индивидуальной развивающей траекторией в свободном взаимодействии в мире людей.

Литература:

1. Ариффулина Р.У. Девиантное поведение детей и молодежи: анализ проблемы, основы профилактической деятельности: учебно-методическое пособие / Р.У. Ариффулина, С.В. Наумов, Ю.Х. Трушина; М-во образования и науки РФ, М-во образования Нижегородской обл., ФГБОУ ВО НГПУ. – Нижний Новгород: Нижегородский ин-т развития образования, 2012. – 133 с.
2. Березина Е.Б., Бовина И.Б. Насилие в школе: социально-психологические объяснения и рекомендации // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 37–45.
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 3. – С. 149–159.
4. Волкова Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие / под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. – 384 с.
5. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2009. №105. С. 159-165
6. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. - Р-н/Д: Феникс, 2006. - 157 с.
7. Ларионова, С.О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-1. – С. 90-94
8. Лебедева И.В., Ариффулина Р.У. Современные ресурсы успешной социализации трудных подростков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 8–4. – С. 611–615.
9. Лебедева И.В., Ариффулина Р.У., Белогорская Л.В. Профилактика подросткового буллинга: современные решения // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 8. С. 46-51
10. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – 3-е изд. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
11. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ...канд. псих. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 210 с.
12. Повshedная Ф.В., Лебедева И.В. Семья в контексте детско-подростковой дезадаптированности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3
13. Повshedный А.В. Педагогические основы профилактики безнадзорности и беспризорности подростков: Монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2010. – 125 с.
14. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, №3. С. 8
15. Соловьёв Д.Н. Использование потенциала первичного коллектива в профилактике буллинга среди школьников подросткового возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тюмень, 2015. – 24 с.
16. Фомина Н.В., Лебедева И.В., Ревина И.А. Влияние детско-родительских отношений на делинквентность подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-10. С. 149-156.

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

русского языка факультета иностранных языков Ли Линь

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Шэньсийский педагогический университет» (Китай, Сиань)

СОВРЕМЕННЫЙ ВЕКТОР ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ (ОПЫТ ШЭНЬСИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. В данной статье рассматриваются традиции и состояние преподавания русского языка Шэньсийского педагогического университета, в котором существуют высококвалифицированные преподаватели, высококачественные учебные пособия и система двухуровневого преподавания русского языка в бакалавриате и аспирантуре. В статье также анализируются современные особенности обучения русскому языку по тестированиям, учебным курсам, двухуровневым экзаменам в Шэньсийском педагогическом университете. Шэньсийский педагогический университет расширяет сотрудничество и академические обмены с российскими вузами.

Ключевые слова: преподавание русского языка в Китае, современный вектор обучения русскому языку, Шэньсийский педагогический университет.

Annotation. This article discusses the traditions and the state of the teaching of the Russian language of the Shaanxi Normal University, in which there are highly qualified teachers, high-quality teaching aids and a system of two-level teaching of the Russian language in bachelor's and aspirational studies. The article also analyzes the modern features of teaching the Russian language in testing, training courses, two-level examinations at the Shaanxi Normal University. The Shaanxi Normal University is expanding cooperation and academic exchanges with Russian universities.

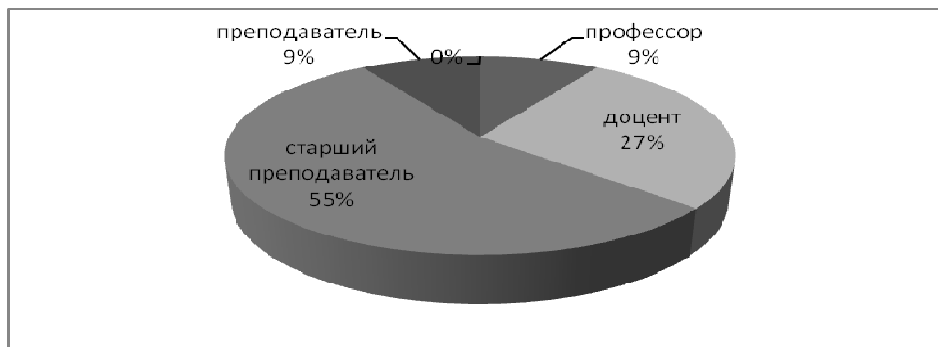
Keywords: Russian language teaching in China, modern features of teaching the Russian language, Shaanxi Normal University.

Введение. Шэньсийский педагогический университет (ШПУ) имеет многолетний опыт преподавания русского языка. Факультет русского языка ШПУ был создан в 1972 году, в 2008г. начал обучать аспирантов по специальности русского языкознания. В 2012 в ШПУ был создан "Русский центр" под руководством фонда «Русский мир».

На факультете русского языка ШПУ сложилась группа высококвалифицированных преподавателей: 11 китайских преподавателей и 2 иностранных преподавателя, из них 2 профессор, 3 доцента, 6 старших преподавателей; 9 кандидатов наук, 2 доктора наук. В настоящее время ШПУ стал ведущим вузом в области преподавания русского языка на Западе Китая.

Таблица 1

Структура преподавателей русского языка в Шэньсийском педагогическом университете



На факультете русского языка ШПУ принимают абитуриентов со всей страны. Ежегодно на этот факультет поступает около 50 студентов, около 20 аспирантов, и эти цифры растут с каждым годом. Сегодня в ШПУ свыше 190 человек (бакалавры и аспиранты) изучают русский язык как специальность, около 200 студентов, обучающихся в разных институтах ШПУ, выбирают русский язык как второй иностранный язык.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим систему обучения русскому языку в Шэньсийском педагогическом университете.

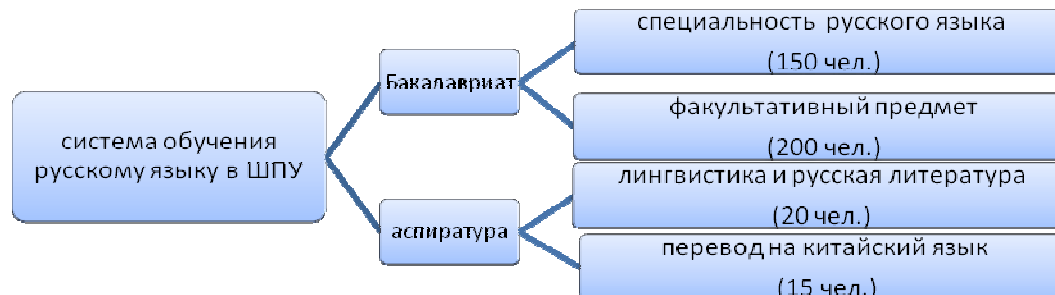


Рисунок 1. Систему обучения русскому языку в Шэньсийском педагогическом университете

Обучение в бакалавриате разделено на 2 этапа: основной и продвинутой. На основном этапе акцент делается на получение элементарных знаний по специальности, выработку необходимых навыков и умений для будущей профессии. Студенты осваивают такие базовые дисциплины, как «Базовый русский язык», «Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Устная речь» и т.д. За 2 года обучения студенты должны усвоить 3500–4000 слов. В 4-ом семестре проводится единый государственный экзамен — тестирование по русскому языку 4-го уровня для студентов-филологов. На продвинутом этапе студенты выбирают такие практические предметы, как «Коммерческий русский язык», «Русская культура», «Речевой перевод», «Экскурсия по России», «Страноведение Средней Азии» и т.д.

В ШПУ была создана учебная концепция «Коммуникативный русский язык» и приняты высококачественные учебные пособия. В обучении используется сознательно-практический метод, который предполагает формирование не только грамматической, но и коммуникативной компетенции. Концепция коммуникативного обучения получила развитие в таких учебных пособиях, как «Современный разговорный синтаксис русского языка» Хэ Жунчан и Чжу Цзаоань, «Грамматика русской разговорной речи» Сунь Сянан, «Введение в грамматику русской разговорной речи» Сюй Вэнью, «Коммуникативная грамматика русского языка (морфология, синтаксис)» Мэн Сяни Н. Царевой, «Практическая грамматика русского языка для начинающих» Чэнь Готин, «Практическая грамматика русского языка» Хуан Инь, «Практический словарь-справочник новой лексики» Лю Зин и т.д.

1. Тестирования. Система тестирования по русскому языку для студентов-филологов ШПУ состоит из пяти частей: аудирование, чтение, лексика и грамматика, перевод текста с русского языка на китайский, письмо. В ШПУ планируется активизация проектной работы и введение различных форм стажировок, усилены русские основные предметы и коммуникативная грамматика, укреплен фундамент студентов языковых знаний и навыков, реализованы принципы изучения.

В последние годы перестройка изучения русскому языку как иностранного (РКИ) уделяется большое внимание как во многих китайских вузах, так и в ШПУ. На факультете русского языка укрепилась просветительная традиция и улучшена система обучения: (1) Введение двухуровневой системы в университете (бакалавриат и магистратура). (2) Ведение новых форм обучения по программам 2+2 и 3 + 1, в которых реализовано сотрудничество с российскими вузами. (3) Применение дистанционного обучения и вебинаров.

2. Учебные курсы. Целью образования русского языка не только является обучение основным навыкам русского языка, но и многопрофильного знания. В ШПУ был создан новый учебный план по специальности «Русский язык».

Таблица 2

Учебный план по специальности «Русский язык» в Шэньсийском педагогическом университете [1]

курсы		Предметы до 2019г.	семестр	Новый учебный план
специальные курсы	Обязательные	Основной русский язык	1-4семестр	Синтетический русский язык
		Практическая грамматика	1-4семестр	Коммуникативная грамматика
		Разговорная речь	2-4семестр	Аудирование и разговорная речь
		Чтение	2-6семестр	Чтение и сочинение
		Практика русского языка	5-8семестр	Теория и практика русского языка
		Перевод	5-6семестр	Русско-китайский перевод
		Сочинение русского языка	5-6семестр	Устный перевод
	факультативные	Чтение газет и журналов	5семестр	СМИ
		Русский практический разговорник	6семестр	Разговорная коммуникация
		Стилистика русского языка	6семестр	Практическое сочинение
		Русская морфология	7семестр	Русские глаголы
		Русское страноведение	7семестр	История культуры
		История русской литературы	5семестр	Русская литература
		Русская культура	8семестр	Коммерческий русский язык
		История русского языка	8семестр	Туристический русский язык

В настоящее время на факультете ШПУ используется комплекс учебников для студентов-филологов «Русский язык» Пекинского университета иностранных языков в 2011 г. [2]. В нем совмещены грамматический и разговорный курсы. Наряду с этим кафедрой РКИ разрабатываются рабочие тетради, диски с аудио- и видеоматериалами, содержащие интересную информацию о русской культуре, литературе, истории, фольклоре и т.п.

3. Двухуровневые экзамены. В ШПУ студенты сдают китайский государственный экзамен по русскому языку (Тесты по русскому языку-4-й уровень и 8-й уровень). ТРЯ4 требует от студентов 2-ого курса прочных базовых знаний, а также знаний в общей русской культуре. ТРЯ8 сдают студенты 4-ого курса, которые могут правильно употреблять социокультурно-маркированных единиц в речи и владеть разносторонними знаниями, связанные с русскими культурными особенностями. Для того, чтобы получить диплом, студентам обязательно сдать государственные ТРЯ4; Для получения красного диплома и отличного аттестата студентам нужно сдать ТРЯ8 [3].

Выводы. ШПУ успешно сотрудничает с Россией и Средней Азией в плане обмена преподавателями и учеными для проведения научных исследований и подготовки молодых преподавателей русского языка

высшей квалификации. Например, с 2014 между ШПУ и МПГУ начались академические обмены студентами и преподавателями. В 2016 стороны подписали новые договоры о расширении сотрудничества и вручении двойных дипломов и с другими вузами России. Кроме того, уделяется большое внимание обмену учащимися, больше и больше китайских студентов обучаются в российских вузах, в МГУ им. М.В. Ломоносова, Гос.ИРЯ им.А.С.Пушкина и др.

Литература:

1. Программа обучения русскому языку студентов ШПУ, Синьань, 2015 г.
2. Ши Тесян, Чжан Цзиньлань, Хуан Мэй. Учебник «Русский язык – Восток». Пекин, 2011.
3. Проект о ТРЯ4 и ТРЯ8 в китайских вузах, Комитет иностранных языков при Министерстве образования Китая, 2015 г.

Педагогика

УДК: 373.21

студент 4 курса Лопухова Ксения Михайловна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Попова Людмила Витальевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы работы по проблеме исследования. Представлены результаты выявления уровня сформированности экологической культуры детей старшего дошкольного возраста. Описаны, на наш взгляд, наиболее эффективные пути повышения уровня экологической культуры для воспитанников дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, экологическая культура, исследовательская деятельность, развивающая экологическая среда.

Annotation. The article analyzes the work on the problem of research. The results of revealing the level of formation of ecological culture of preschool children are presented. Described, in our opinion, the most effective ways to improve the level of environmental culture for pupils of preschool educational organization.

Keywords: children of preschool age, ecological culture, research activity, developing environmental environment.

Введение. Современное общество остро нуждается в экологически грамотных людях, которые смогут обеспечить устойчивое развитие цивилизации без потрясений и катастроф. Острота проблемы взаимоотношений человека и природной среды непосредственно связана с вопросом перспективы сохранения жизни на планете.

Человечество должно позаботиться о сохранении природной среды, естественной для его обитания и выживания. Цель экологического образования — формирование у человека нового типа экологического мышления, способного осознать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и умеющего жить в относительной гармонии с природой. Экологически воспитанная личность характеризуется сформированным экологическим сознанием, экологически ориентированным поведением и деятельностью в природе, гуманным, природоохранным отношением.

В переводе с греческого «экология» — это наука о доме. Под этим понимается, что природа является домом не только для человека, но и для всего живого.

Свинина Е.В., Гришина И.И., Давыденко О.И. рассматривают осознанное, правильное отношение как совокупность знания и активных проявлений ребенка: интереса к явлениям природы; понимания специфики живого, желания практически сохранить, поддержать или создать для него нужные условия; понимания и сочувствия тем, кто испытывает дефицит каких-либо условий; эмоционального отклика, радости на любые проявления животных и растений, их красоту. Важно при этом, что красота рассматривается с экологических позиций: красота гармонично развивающегося, здорового живого организма, что бывает лишь при наличии хороших условий, полноценной среды обитания [7].

Такое отношение имеет в своей основе элементарные экологические знания, приобретаемые детьми в ходе реализации деятельного подхода к обучению, в том числе в исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность старших дошкольников способствует развитию психических познавательных процессов, связной речи, способов познавательной деятельности, стимулирует развитие любознательности и познавательных интересов.

А.В. Леонтович определил исследовательскую деятельность как деятельность, связанную с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций [2].

Н.Н. Поддяков утверждал, что в экспериментировании ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий на окружающие его предмет и явления с целью более полного их познания и освоения. В ходе экспериментальной работы создаются ситуации, которые ребенок решает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение, самостоятельно овладевая представлением о том или ином законе, или явлении [1].

Особенностью исследовательской деятельности является то, что у детей формируются способности рассматривать конкретные природные явления. Дети не только воспринимают свойства объектов природы, но и выделяют, оценивают необходимые условия осуществления природных процессов, то есть они могут выяснить и проанализировать внешние и внутренние условия изменений, происходящих с телами или явлениями природы.

В возрасте 5 – 6 лет происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешней среды, анализ свойств предметов и воздействию на них с целью изменения. Данный уровень развития, то есть наглядно-действенное мышление, является как бы подготовительным. В процессе его развития возникают предпосылки для формирования более сложной формы – наглядно-образного мышления. К концу дошкольного периода преобладает высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое, которое является основой для развития логического мышления.

Изложение основного материала статьи. Экологическая культура ребенка дошкольного возраста подразумевает наличие следующих компетенций:

- эмоционально – положительное отношение к природе, к окружающему миру;
- ответственное отношение к своему здоровью и состоянию окружающей среды;
- соблюдение моральных норм и правил в системе ценностных ориентаций экологической направленности.

На этапе старшего дошкольного возраста происходит качественный скачок, значительно определяющий процесс развития экологической культуры личности, в дальнейшем выражающийся в формировании у ребенка осознанного отношения к окружающему миру. Что включает выделение себя из окружающей среды, формирование отношения к самому себе и к ближайшему социальному окружению – сверстникам, взрослым.

Нами было проведено исследование по выявлению уровня экологической культуры в старшей группе МБДОУ №5 «Радуга» г. Якутска. Было охвачено 34 ребенка. Использовались следующие методики диагностирования:

1. Методика выявления уровня знаний у детей о характерных особенностях представителей мира животных (адаптированная методика О.А. Соломенникова);
2. Методика «Радости и огорчения» (адаптированная методика И.В. Цветковой);
3. Методика определения уровня отношения к миру природы у детей старшего дошкольного возраста (адаптированная методика В.Я. Ясвина).

По результатам первой методики нами выявлено следующее: в группе восемь детей не имели трудностей в распределении представителей животного мира по видам, аргументировали свой выбор; правильно сопоставляли представителей фауны со средой обитания, выделяли их характерные признаки; проявляли интерес и эмоционально выражали свое положительное отношение к животным. Девять детей иногда допускали незначительные ошибки при сопоставлении представителей фауны со средой обитания; выделяли их характерные признаки, но могли допустить неточности в ответах; проявляли интерес и эмоционально выражали свое отношение к животным. Семнадцать детей – это более 50% опрошенных, часто допускали ошибки при сопоставлении представителей фауны со средой обитания; затруднялись в выявлении характерных признаков; не проявляли интереса к животным, в том числе положительного отношения.

Во второй методике только у трех испытуемых наблюдались проявление эмоциональности и выделение нравственного момента в рассказе. Семь детей указывали на нарушение норм поведения в природе, но не проявляли эмоциональности и эстетического чувства по отношению к природе. Остальные дети, более 60 %, затруднялись в определении моментов рассказа, которые им понравились или не понравились.

По третьей методике: семь опрошенных детей знали последовательность действий по уходу за домашними животными и обитателями уголка природы; понимали связь между деятельностью человека и жизнью представителей фауны. Более 32% от числа всех опрошенных детей не всегда точно определяли взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью представителей фауны. 47% опрошенных затруднялись в ответах на поставленные вопросы; не имели представления о том, как нужно ухаживать за домашними животными и обитателями уголка природы; не видели взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений.

На основе выше изложенных результатов исследования, можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста данной группы показали низкий уровень сформированности экологической культуры и экологически правильного отношения к миру природы.

Мы считаем, что формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если:

- создается развивающая экологическая среда в ДОО;
- организовывается исследовательская деятельность с детьми;
- ведется активное взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) детей по проблеме исследования.

Развивающая экологическая среда – это пространство для осуществления детской деятельности экологической направленности. Организуя деятельность в развивающей среде, педагог поощряет инициативу детей. Создавая проблемные ситуации, помогает детям организовать опыты, чтобы найти решение. Благодаря этому у детей формируется стойкий интерес к природе, познавательная активность, самостоятельность, инициативность.

Помимо часто используемых экологической тропы, лаборатории или центра природы, мы предлагаем также включать в развивающую среду группы мини – музей, фенологический календарь природы, совместное создание родителей с детьми макетов экологической и солнечной системы.

Н. Рыжова, Г. Ларионова, А. Данюкова говорят о том, что важной особенностью мини – музея является участие в их создании детей и родителей. Дошкольники чувствуют свою причастность к мини-музею: они участвуют в обсуждении его тематики, приносят из дома экспонаты или изготавливают их на занятиях. Мини – музей можно посещать каждый день, самому менять, переставлять экспонаты, брать их и рассматривать. В обычном музее ребенок – лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции. Причем не только он сам, но и его родители. Каждый мини – музей – результат общения, совместной работы воспитателя, детей и их семей [4].

Фенологический календарь – это разделение года на качественно различающиеся периоды – сезоны и под сезоны, каждому из которых свойственно специфическое состояние объектов живой и неживой природы и их особое взаимодействие.

Сущность фенологических наблюдений состоит в том, чтобы постоянно следить за ходом сезонных явлений и записывать даты их наступления. С детьми старшего дошкольного возраста можно выделить приметы каждого сезона и их основные признаки.

В нашем крае, Республике Саха (Якутия), с использованием данного календаря можно более детально проследить наступления очередного сезонного периода в природе.

Ведение фенологического календаря природы имеет большое значение для экологического образования детей и имеет два пути: сначала происходит его создание, то есть моделирование явлений, затем – использование в воспитательном процессе. При работе с календарем природы расширяется кругозор детей, развиваются и уточняются представления о предметах и явлениях действительности, устанавливаются определенные логические связи и зависимости между ними, обогащается словарный запас, развивается наблюдательность и устойчивый познавательный интерес.

Самсонюк Н.А. утверждает: «работа с календарями природы абстрагирует и наглядно демонстрирует закономерную связь природных объектов, связь причинно-следственного характера. А это дает возможность обобщенно познавать явления, способствует развитию не только наглядно-образного, но и логического мышления» [6].

Экспериментальная деятельность, решение проблемных ситуаций совершенствуют умение анализировать, вычленять проблему, осуществлять поиск её решения, делать выводы и аргументировать их. Постоянные наблюдения и уход за растениями и животными воспитывают у детей гуманное отношение к природным объектам, основанное на знании особенностей их жизни и накоплении эмоционально-чувственного опыта общения с ними.

Формирование экологической культуры должно осуществляться в форме познавательно – исследовательской деятельности взрослого с детьми непринужденного характера, где взрослый – партнер учитывает детские интересы и инициативы.

Непринужденная познавательно – исследовательская деятельность проходит в четыре этапа.

Первый этап – подготовительный. На нем выделяются тема исследовательской деятельности, актуальность темы, цель, задачи, и предполагаемые результаты деятельности. Данный этап начинается за неделю до самой познавательно – исследовательской деятельности. Для того, чтобы педагог успел изучить достаточно литературы по данной теме, нашел необходимый демонстрационный материал, художественную литературу, и чтобы родители совместно с детьми подготовили демонстрационный альбом по теме познавательно – исследовательской деятельности.

Второй этап – организационный. Данный этап является вводной частью самой познавательно – исследовательской деятельности. Здесь педагог пробуждает интерес к теме исследования, предлагает детям темы и вопросы для обсуждения. А также создаются ситуации, на которые, на данном этапе работы, дети не могут дать ответов. Происходит выдвижение гипотез.

Третий этап – основной этап. Здесь дети путем опытов и экспериментов самостоятельно приходят к решениям ситуаций, заданных на втором этапе. Происходит опровержение гипотез.

На заключительном этапе проводится продуктивная деятельность. Например, по теме «Удивительные камни» можно запланировать «Превращение камешка» – это разрисовывание камней по задумке детей. Под подведением итогов предполагается рефлексия и вербализация, полученных в исследовательской деятельности, знаний.

Последним условием успешного формирования экологической культуры является взаимодействие с семьей воспитанников. Под активным взаимодействием с родителями (законными представителями) подразумевается обсуждение данной темы на родительских собраниях, проведение индивидуальных консультаций, оформление выставок творческой продуктивной деятельности детей, изготовление совместно с детьми макетов экологических и космических систем, составление буклетов с информацией об опытах и экспериментах, которые можно проводить с детьми дома для закрепления пройденного материала и обобщения уже полученных ранее знаний.

Выводы. Проведенное нами исследование в детском саду г. Якутска показало, что у детей старшего дошкольного возраста уровень экологической культуры находится на низком показателе. Для улучшения показателей уровня экологической культуры нами были выделены и описаны следующие компоненты:

- создается развивающая экологическая среда в ДОО;
- организовывается исследовательская деятельность с детьми;
- ведется активное взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) детей по проблеме исследования.

Внедрение на практике описанных выше условий показали, что:

- у детей старшего дошкольного возраста проявлял интерес к природе и эмоционально – положительное отношение к ее объектам;
- дети понимают связь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений;
- осознают последствия своих действий по отношению к окружающей среде.

Литература:

1. Дыбина, О.В. Ребенок в мире поиска / О.В. Дыбина, Н.Н. Подъяков. - М.: Сфера, 2009. - 184 с.
2. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность учащихся в системе общего и дополнительного образования детей / А.В. Леонтович // Народное образование. - 2008г. - N 10. - С. 160-162.
3. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2001. - 184 с.
4. Рыжова Н.А., Ларионова Г.А., Данюкова А.В., Мини-музеи в детском саду // Дошкольное образование. - 2016. - № 8. - С. 29 – 34.
5. Рыжова, Н.А. Экологическое образование / Н.А. Рыжова. - М.: Карапуз, 2001. - 113 с.
6. Самсонюк Н.А. Особенности фенологических наблюдений с детьми старшего дошкольного возраста в условиях ДОО // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития / Под ред. А.А. Сукиасяна. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – 255 с.
7. Свирина Е.В., Гришина И.И., Давыденко О.И. Актуальность экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – №24. – С. 141-143. – URL <https://moluch.ru/archive/128/35466/> (дата обращения: 05.03.2019).

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Малахова Ольга Юрьевна

Оренбургский институт путей сообщения (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург);

доктор педагогических наук, профессор Егорова Юлия Николаевна

Оренбургский институт путей сообщения (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию электронной информационной образовательной среды транспортного вуза в контексте реализации компетентностного подхода к выстраиванию вузовского образования. Обобщены и проанализированы научные работы по исследуемой теме. На основе междисциплинарного анализа предложена качественная характеристика будущего инженера. Основное внимание в работе акцентируется на сущности, целях, принципах, задачах электронной информационной образовательной среды вуза. Приводятся эмпирические данные, полученные в результате изучения образовательных возможностей электронной информационной образовательной среды; анализируются сложности ее реализации, намечаются перспективы их преодоления.

Ключевые слова: электронная информационная образовательная среда транспортного вуза, компетентностный подход, образовательный потенциал.

Annotation. The article is devoted to a comprehensive study of the electronic information educational environment of the transport University in the context of the implementation of the competence approach to building higher education. Summarized and analyzed scientific work on the topic. On the basis of the interdisciplinary analysis the qualitative characteristic of the future engineer is offered. The main attention is focused on the essence, goals, principles, objectives of the electronic information educational environment of the University. The empirical data obtained as a result of the study of educational opportunities of electronic information educational environment are given; the difficulties of its implementation are analyzed, the prospects of their overcoming are outlined.

Keywords: electronic information educational environment of transport University, competence approach, educational potential.

Введение. Изменение векторов геополитического, социально-экономического и цивилизационного развития страны и мира в условиях кардинальных научно-технических преобразований, переориентирование траекторий общественного развития требует пересмотра сущности и содержания подготовки технических специалистов: ее коренную модернизацию на основе перспективных научных, технико-технологических достижений и, безусловно, передовых цифровых технологий. В Концепции развития образования до 2020 г., требованиях ст. 16 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования указывается, что необходимость применения информационно-коммуникационных технологий, создание целостной электронной информационной образовательной среды (ЭИОС), является одним решающих факторов повышения качества образования, а значит, и компетентности, конкурентоспособности выпускника вуза.

Нам близка научная позиция [1], согласно которой эффективно применение ЭИОС для совершенствования образовательного процесса в соответствии с миссией, приоритетами, стратегией, системой аккредитационных и инновационных показателей вуза.

В данном контексте компетентность, конкурентоспособность специалистов-выпускников транспортных вузов во многом определяют масштабы и темпы научно-технического прогресса, интенсификацию экономического развития, а также векторы социокультурных, ментальных трансформаций российского общества в целом. Следовательно, одним из центральных ориентиров подготовки будущего инженера в условиях современного социального заказа является, с одной стороны, формирование компетентного специалиста, а, с другой – всесторонне развитой, конкурентоспособной личности, способной осуществлять профессиональную деятельность с уверенным использованием достижений НТП (в т.ч., цифровых технологий).

Изложение основного материала статьи. Давая обобщенную характеристику цели подготовки компетентного специалиста транспортной сферы в современных условиях, можно сформулировать ее следующим образом: на основе компетентностного подхода содействовать формированию высокого уровня профессионализма, который выражается в умении эффективно решать профессиональные задачи на основе полученных теоретических знаний, анализа полученного практического опыта, владения методами поиска и использования необходимой информации с опорой на современные цифровые технологии.

На основании междисциплинарного анализа научных изысканий [4-7; 8; 13; 15] можно сформулировать обобщенные качества современного компетентного выпускника современного транспортного вуза:

- навыки самостоятельного поиска, анализа и эффективного применения необходимой в профессиональной деятельности информации;
- высокое качество и объективность полученных знаний, а также сформированных умений, и, как следствие, заявленных во ФГОС компетенций;
- мотивация к непрерывному самообразованию, самоактуализации, профессиональному и личностному саморазвитию;
- профессиональная и личностная ответственность за результаты своей деятельности;
- высокая профессиональная квалификация с опорой на достижения НТП (в т.ч., цифровые технологии);
- понимание социокультурной значимости своей профессии, корректировка технократического мышления;

- свободное владение и активное использование в образовательной и профессиональной деятельности современных информационных, коммуникационных, цифровых технологий (в т.ч., электронных).

Специфика реализации образовательного потенциала электронных технологий, моделирование и функционирование ЭИОС вуза рассмотрены в научных работах А.А. Андреева, Е.А. Волковой, Г.А. Воробьева, Т.Н. Носковой, Е.А. Тумалевой, И.В. Робер, О.Н. Шиловой, Л.Ф. Насейкиной, С.В. Белим, О.А. Козлова, Н.Ф. Богаченко, Ю.С. Ракицкого, П.А. Прохоренкова, Я.А. Ваграменко, И.Г. Захаровой и др.

Опираясь на обобщенный исследовательский опыт, можно предложить определение ЭИОС вуза – совокупность перспективных информационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов для комплексной реализации образовательной деятельности вуза.

Обратимся к рассмотрению сущности, целей, принципов, задач и структуры ЭИОС вуза, потенциал которой, на наш взгляд, может служить основой формирования компетентного специалиста транспортной сферы.

Мы солидарны с научными позициями [2; 9; 10], что при создании ЭИОС необходимо опираться на ряд взаимообусловленных принципов:

- приоритетное внимание к мотивационному компоненту процесса образования;
- актуализация процессов реализации профессиональных и личностных интенций и индивидуализации образования;
- постепенное увеличение доли самостоятельности студентов (акцентирование метода педагогической поддержки, сопровождения, а не руководства);
- формирование навыков рациональной учебной деятельности и самообразования.

Опираясь на выводы ученых [11; 12; 14], полагающих, что в перечень задач, которые необходимо решить в процессе разработки и поддержки ЭИОС, необходимо включить представление технических, информационно-технологических, методических, ресурсных средств и создание условий их использования для повышения эффективности процесса обучения и достижения новых образовательных результатов, мы полагаем, что ЭИОС транспортного вуза – платформа для эффективного формирования вышеперечисленных качеств будущего инженера, поскольку позволяет решать определенные задачи и предоставляет ряд новых возможностей:

- обеспечивает единый авторизованный доступ (в т.ч., удаленный) к собственным информационным ресурсам вуза (учебно-методическим и справочным материалам) всем субъектам образовательного процесса с любого устройства, подключенного к сети Интернет, в любое удобное время;
- предоставляет единый авторизованный доступ (в т.ч., удаленный) к электронным библиотечным системам и электронным подписным изданиям, с которыми у вуза заключен договор, что приводит к повышению качества образования и координации, интенсификации самостоятельной работы студентов;
- предполагает единый авторизованный доступ (в т.ч., удаленный) к необходимым данным и оперативное информирование об учебном процессе (календарный график учебного процесса, расписание аудиторных занятий, график ликвидации академических задолженностей, график проведения ППС межсессионных консультаций и т.д.) всем субъектам образовательного процесса с любого устройства, подключенного к сети Интернет, в любое удобное время;
- ЭИОС становится катализатором обновления программных и технических средств вуза, поскольку ее развитие требует достойного программного и компьютерного оснащения;
- позволяет преподавателю осуществлять текущий и промежуточный контроль (в т.ч., удаленный) самостоятельной работы студентов, сформированности заявленных по ФГОС компетенций; корректировать и направлять их работу.

В Оренбургском институте путей сообщения – филиале СамГУПС ведется целенаправленная работа по созданию единого электронного пространства для эффективного формирования рассмотренных выше качеств компетентного выпускника вуза – ЭИОС на платформе Moodle. Подавляющее большинство преподавателей ОриПС используют ее ресурсы и возможности на аудиторных занятиях и во внеаудиторной работе (видеолекции, предоставление гиперссылок, тестирование, чаты, размещение заданий (с требованием предоставить ответ в соответствующем виде: презентация, текстовый документ, комментарий и др.), что позволяет «ввести» студента в единое электронное образовательное пространство вуза, научить его грамотно использовать ресурсы ЭИОС для организации самостоятельной работы, экономить время для поиска необходимой учебно-методической информации, что, на наш взгляд, является решающим фактором в формировании компетенций, заявленных в ФГОС, а также успешном профессиональном становлении будущего инженера.

Так, для решения вышеперечисленных задач в 2014 году было проведено исследование (с использованием методов анкетирования, опроса, наблюдения), направленное на изучение реального состояния использования ЭИОС в образовательном процессе ОриПС. Результаты свидетельствовали о сравнительно низком уровне понимания многих студентами (42%) и преподавателями (54%) целей и задач применения ЭИОС; но большинство респондентов (81%) выразили желание узнать больше о сущности и способах внедрения ЭИОС; подавляющее большинство (93%) продемонстрировало готовность участвовать в занятиях с использованием ЭИОС, назвав их «интересными», «полезными», «перспективными», а контроль, осуществляемый в ЭИОС «объективным», «удобным», «современным», что на взгляд студентов, позволит выстраивать учебную деятельность более современно и качественно, а результаты обучения будут лишены субъективности.

В течение пяти лет в вузе велась планомерная, непрерывная, активная работа всего коллектива института, направленная на формирование и развитие ЭИОС.

По результатам исследования 2018 года значительно увеличилось число и студентов (92%), и преподавателей (88%), активно использующих ресурсы ЭИОС. Это позволило сделать вывод о том, что молодежь, выстраивая образовательные векторы, осознает значимость не только профессионализма, но и электронной информационной компоненты современного образования, позволяющей реализовать себя в образовательном и профессиональном плане («стать руководителем нового формата» – 78%; «уметь быстро и качественно получать необходимую информацию» – 89%; «знать, что твоя оценка принципиально объективна» – 89%; «удобно использовать ресурсы ЭБС» – 62%; «быть с компьютерной техникой на «ты» – 77% и др.). Подавляющее число преподавателей ведут активную работу по наполнению, корректировке закрепленных за ними разделов ЭИОС (закрепление осуществляется на основании преподаваемых дисциплин); нередко выбирают формой проведения зачета тестирование в ЭИОС («экономия времени» –

92%; «предоставление равных возможностей всем студентам» – 81%; «снятие вопросов об объективности проведенной аттестации» – 98%); для осуществления контроля регулярности и эффективности самостоятельной работы студентов (особенно заочной формы обучения) используют ресурс «Задание». Все пользователи ЭИОС института имеют возможность использовать формат обмена сообщениями, что, по мнению и студентов, и преподавателей является удобной формой межсессионного взаимодействия.

Безусловно, существует ряд трудностей, связанных с использованием ЭИОС: эта среда – не только компьютеры, сеть, коммутационные устройства, офисная техника, программное обеспечение, «облачные» сервисы, но и люди (преподаватели, студенты), которые работают в этой среде. Поэтому от уровня профессиональной квалификации, целей и мотивации участников образовательного процесса во многом зависит эффективность использования потенциала ЭИОС.

Еще одной сложностью является наличие принципиальных требованиями к компонентам, входящим в состав ЭИОС: наличие логически выверенной и обоснованной методики их использования в образовательном процессе; взаимосвязь с телекоммуникационными ресурсами; стандартизированность, унифицированность ресурсов ЭИОС; соответствие их требованиям ФГОС, а также целенаправленная регулярная работа, направленная на поддержание высокого качественного уровня ее материалов.

Для преодоления данных трудностей в ОриПС велась и продолжается планомерная организационная работа, а также осуществляется обучающая и мотивационная деятельность, направленная на эффективное функционирование ЭИОС. Так, со студентами проводятся обучающие семинары, с педагогами мастер-классы, на которых демонстрируются возможности среды, а также обсуждаются типичные проблемы при использовании ее ресурсов.

Выводы. Обосновывая и аргументируя актуальность и значимость использования потенциала ЭИОС в контексте повышения сформированности уровня профессионализма и компетентности будущего инженера, можно отметить, что решением проблемы формирования компетентного, востребованного на рынке труда выпускника транспортного вуза, является целенаправленное использование в образовательном процессе современных электронных технологий. Создание целостной ЭИОС предполагает использование новационных и инновационных подходов, ориентированных на реализацию требований ФГОС; формирование спектра заявленных стандартом компетенций, а также удовлетворение потребностей обучающегося в профессиональном и личностном развитии на основе построения индивидуальной образовательной траектории.

Полагаем, ЭИОС вуза должна быть нацелена на рациональную и эффективную организацию аудиторной и самостоятельной работы студентов в процессе освоения ими профессиональных знаний, их активное включение в разнообразные виды деятельности, способствующие целенаправленному формированию заявленных во ФГОС компетенций.

Исходя из опыта создания и реализации ЭИОС для всех субъектов образовательного процесса ОриПС, можно сделать вывод о том, что формирование высококвалифицированного, компетентного инженера в образовательной среде вуза на основе ресурсов такой виртуальной среды обладает весомым потенциалом к достижению этой стратегической образовательной цели, способствуя укреплению взаимосвязей между всеми участниками целостного образовательного пространства вуза.

Литература:

1. Воробьев Г.А. Электронная образовательная среда инновационного университета // Высшее образование в России. – 2013. – № 8–9. – С. 59–64.
2. Гагарина Д.А., Хеннер Е.К. Структура высокоразвитой информационно-образовательной среды инновационного университета // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 3. – С. 69–73.
3. Голубев О.Б., Никифоров О.Ю. Развитие информационно-образовательной среды современного вуза // Инновации в образовании. – 2014. – № 1. – С. 57–61.
4. Егорова Ю.Н., Малахова О.Ю. Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий // Школа будущего. – 2015. – № 1. – С. 18–24.
5. Ежова Т.В., Малахова А.В. Деловая игра как средство формирования коммуникативной компетентности студентов вуза // М-лы Всеросс. научно-метод. конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург: ОГУ, 2019. – С. 4006–4011.
6. Еремина И.И. Формирование информационно-коммуникационной компетенции субъектов образовательного процесса в условиях информационной образовательной среды вуза // Педагогика. Психология. – 2012. – № 1. – С. 162–169.
7. Конькина Е.В., Егорова Ю.Н., Малахова О.Ю. Позиции общества знаний в современном образовательном пространстве // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 6.
8. Малахова О.Ю., Маланчева С.Н. Потенциал современных образовательных технологий в контексте выстраивания компетентностно-ориентированного образовательного процесса технического вуза // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 4(17). – С. 251–255.
9. Насейкина Л.Ф. Применение электронных образовательных изданий и ресурсов как компонентов развития информационно-образовательной среды университета // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2. – С. 248–253.
10. Носкова Т.Н., Тумалева Е.А., Шилова О.Н. Информационные технологии в образовании и высокотехнологичная образовательная среда // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 2. – С. 83–87.
11. Прохоренков П.А. Этапы формирования электронной информационно-образовательной среды вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2. – С. 291–294.
12. Ракицкий Ю.С., Белим С.В., Ларионов И.Б. Разработка электронной образовательной среды вуза // Математические структуры и моделирование. – 2016. – № 4. – С. 122–132.
13. Попов А.Н., Малахова О.Ю. Реализация компетентностно-ориентированных образовательных технологий в учебном процессе вуза для повышения эффективности подготовки специалистов для ОАО «РЖД» // М-лы II Междунар. научно-исслед. конференции «Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития». – Самара, Оренбург: СамГУПС, ОриПС, 2018. Ч. 2. – С. 173–177.
14. Свириева М.А., Молоткова Н.В., Анкудимов И.А. Организация информационно-образовательной среды вуза на основе технологий дистанционного обучения // Вопросы современной науки и практики. – 2010. – № 4–6 (29). – С. 180–184.

15. Социально-экономические и психолого-педагогические основания инноваций в железнодорожной отрасли: монография. / А.А. Архипов, Ю.Н. Егорова, М.А. Конова, О.Ю. Малахова, К.В. Нецымаило, Д.С. Панина, Ю.В. Пузиенко, Е.В. Синкина и др. – Самара – Оренбург: СамГУПС, ОрИПС, 2015.

Педагогика

УДК 372 882

кандидат филологических наук Малкова Юлия Владиславовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья имеет практическую и методическую направленность: предлагается ряд упражнений, обучающих оперированию с концептами эмоций: метафорический портрет, художественная формула-перифраз, афоризм, текстовая коммуникация, синестезия. Статья опирается на идеи лингвоконцептологии.

Ключевые слова: метафорический портрет, эмоции, афористика, метафоризация, концепт, текстовая коммуникация, ассоциативный ряд, эссе, синестезия.

Annotation. Article relies on the methodical ideas of linguoconceptology on the basis of which a number of the exercises training to operating with concepts of emotions is offered: metaphorical portrait, art formula periphrasis, aphorism, text communication, sinesteziya.

Keywords: metaphorical portrait, emotions, aforistika, metaphORIZATION, concept, text communication, associative array, essay, sinesteziya.

1. Метафорический портрет эмоций. Осмысление собственных эмоций и перевод их на язык предметных образов – далеко не простая задача. Говорящие сталкиваются здесь с гносеологической проблемой, сформулированной М.К. Мамардашвили: "Есть ли в человеке, в распоряжении человека такие структуры, которые соразмерны структурам мира и которые позволяют человеку этот мир понять?" С одной стороны, "человек употребляет тот язык, который он сам изобретает", с другой – человек подчиняется культурным установлениям, которые мы можем расположить в каких-то географиях культуры в пространстве и времени" [2].

Очевидно, что использование и продуцирование метафор обусловлено концептуальной системой носителей языка, их представлениями о мире, а также традиционной системой оценок, заложенной в архетипах национальной культуры и отраженной в языковых идиомах.

С точки зрения когнитивистики, метафора – это инструмент освоения реальности и её оформления. Поэтому, будучи средством концептуализации эмоциональных ощущений и ситуаций, метафорический портрет помогает осваивать, проживать и корректировать как базовые эмоции (радость, страх, стыд, гнев, горе, удивление, отвращение), так и более сложные чувства (любовь, ревность, сострадание и др.). Создание метафорического портрета, кроме того, что включает процесс самопознания, ещё и выполняет коммуникативную функцию: помогает пишущему «перевести себя» на язык, понятный адресату.

Технология речевого развития школьников, разработанная профессором Н.Л. Мишатиной в рамках лингвоконцептоцентрического подхода, предусматривает последовательную систему творческих работ на основе лингвокультурологических задач. Обучение метафорическому портрету концепта является в этой системе важнейшей отправной точкой на пути к созданию собственного текста-эссе и совершенно справедливо названо методистом «ключом к внутреннему миру школьника» [4]. Составление метафорических портретов служит мощным стимулом развития эмоциональной языковой картины мира подростков, обогащает, уточняет, наполняет содержанием их словарь.

Метафору здесь следует трактовать не как троп в привычном понимании, а как свёрнутый сюжет (маленький миф, по выражению Дж. Вико), который разворачивается на наших глазах в подробную, конкретную, зримую "картинку". Это может быть и просто ассоциативный ряд, но не стихийный, а целенаправленно выстроенный.

При составлении метафор подростку предстоит не просто придумать «красивый» образ, но проделать по меньшей мере трехступенчатый путь. Надо воссоздать в памяти переживание, заново погрузиться в него, затем соотнести это состояние с физическим (природным) и далее – перевести его на язык образности. При этом интересно представить себя частью большого внешнего мира или объектом воздействия внешних сил.

Для стимулирования творчества в начале работы школьникам предъявляются метафорические портреты, созданные их сверстниками (хорошо подходят примеры ученических метафор из пособий Н.Л. Мишатиной: «Обида похожа на черничный сок – пролил, и никогда до конца не отстирается» и др.). [4]. После этого учащимся предлагается составить свой метафорический портрет одного из чувств: радость, обида, гнев, стыд, восторг, страх, жалость, одиночество, благоговение, любовь.

Чтобы активизировать ассоциативные связи, можно предложить воспользоваться семантическими полями «четырёх стихий»: огонь, луч, пожар, жжение; воздух, простор, ветер, дым, полёт, запахи; море, река, ручей, болото, напиток; ущелье, гора, лабиринт, переулочек, подвал. Однако здесь надо быть осторожным: предложенные учителем «поля» могут не стимулировать, а, наоборот, ограничивать фантазию.

В процессе создания метафор учащиеся могут оттолкнуться от словосочетаний-идиом, составленных на основе национального корпуса русского языка и приведённых в словаре русской идиоматики Г.И. Кустовой: райское блаженство (как в раю), щемящая жалость (которая щемит), сумасшедшая радость, леденящий ужас, целенаправленный страх, оглушительное счастье, непреодолимое желание, жгучий стыд, несмываемый позор, звериная жестокость, до умопомрачения ревновать, ослепнуть от горя и т.д.

Подсказать образность могут и некоторые прилагательные из словаря эпитетов К.С. Горбачевича: приподнято-боевое, шаловливое, торжественное, умиротворенное, весеннее (о радостном настроении); гнетущее, осеннее, сумеречное, пасмурное, тягостное (о грустном); всепожирающее, властное, порывистое, клочущее, неохлаждающее, угасшее, бесформенное, двойственное, заскорузлое (о свойствах чувства).

В старших классах учить составлению портретов чувств целесообразно на поэтических текстах. Так, например, в поэме В. Маяковского «Облако в штанах» материализуются метафоры: «Слышу: тихо, как

больной с кровати./спрыгнул нерв» (напряжённое ожидание возлюбленной); «Дайте о ребра опереться. Выскочу! Выскочу! Выскочу!» (отчаяние).

На занятиях по конструированию метафорических портретов не менее, чем творческая, важна работа сопоставительно-аналитическая: взаимооценивание друг друга. Важно, чтобы в учебной группе каждая эмоция была представлена дважды: два портрета одного и того же чувства, созданных двумя учащимися независимо друг от друга, предъявляются членам «жюри». Например, оценим два портрета чувства «стыд»:

- 1) Стыд - внезапная и глубокая заноза, которая не даёт ступить и шага, но выгнать ты ее не можешь.
- 2) Стыд как горький напиток: один случайный глоток – и неприятное послевкусие останется надолго.

Или два образа «восторга»:

1) Восторг вспыхивает как пожар, превращается в легкий огонек радости и, в конечном итоге, становится лишь дымом воспоминаний.

2) Восторг – как полет: захватывает дух, поднимает на седьмое небо, но никогда не будет длиться вечно.

Класс оценивает каждый из двух портретов с точки зрения смысловой цельности картины, психологической достоверности и оригинальности. Учитель помогает выявить типичные недочёты: стёртые метафоры, почерпнутые из массовой литературы или рекламы, многословие, «пухлые» слова (восхитительный, замечательный, чудесный, неповторимый), лишённые индивидуального наполнения.

2. Художественная формула-перифраз. Путь от описания эмоции к её определению - важная мыслительная операция, тренирующая концептуальное мышление. В связи с этим работу с «формулами», или перифразами, эмоций полезно включать в урочные задания при анализе художественного произведения. Учитель литературы выписывает из изучаемого текста авторские определения чувств и предъявляет их учащимся, с тем чтобы они «узнали» чувство. Например, предлагается определить, о каком чувстве (чувствах) говорит повествователь (по трилогии Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность»):

1	Чувство это увеличивается в прямом отношении времени, а решительность уменьшается в обратном отношении, то есть: чем больше продолжается это состояние, тем делается оно непреодолимее и тем менее остаётся решительности.
2	Чувства, которыми обладаешь в детстве и которые вряд ли вернутся когда-нибудь.
3	Чувство, с которым душа умирающей маменьки оглянулась на тот мир, в котором она оставляла детей.
4	Чувство, заставляющее плакать навзрыд при виде выброшенного из гнезда галчонка или щенка, которого несут, чтобы кинуть за забор, или курицы, которую несёт повараёнок для супа.
5	Чувство, которое должен испытывать художник, ожидая приговора над своим произведением от уважаемого судьи.
6	Чувство, наполнявшее душу отрадой и желанием того, чтобы чувство это никогда не прекращалось.

(Ответы: 1- застенчивость (смущение), 2 – потребность любви, сила веры; 3 – грусть (печаль), 4 - сострадание (жалость); 5 –страх и надежда; 6 –любовь (влюблённость)).

Учитель может перечислить ответы в произвольном порядке и дать задание на соответствие (к каждой толстовской формуле подобрать чувство).

В старших классах можно использовать более объективированные «формулы» эмоций - не из художественной, а из научной литературы, из словарей, философских трактатов и т.п.

— Некоторого рода печаль при виде бедствия, которое постигает человека, этого не заслуживающего, [бедствия], которое могло бы постигнуть нас самих (Аристотель).

— Неприятное ощущение, возникающее из представления о предстоящем зле, которое может погубить нас или причинить нам неприятность (Аристотель).

— Желание кому-нибудь того, что считаешь благом, ради него, а не ради самого себя, и старание по мере сил доставлять ему эти блага (Аристотель).

— Смущение по поводу зол, которые влекут за собой бесчестье (Аристотель).

— Скорбь о благополучии ближнего (Василий Великий).

— Чувство дискомфорта, возникающее при столкновении в сознании логически противоречивых знаний об одном и том же предмете (Л.Фестингер).

— Очень неприятное чувство, вызываемое у X-а Y-ом; тело человека реагирует на это как на горький или кислый вкус (В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян).

(Ответы: сострадание, страх, любовь, стыд, зависть, удивление, отвращение).

Интересно показать учащимся возможность охарактеризовать более сложные чувства простыми, первичными эмоциями. Так, сострадание, по Р. Декарту - соединение любви и печали. Ревность же, согласно Б. Спинозе, представляет сложную сумму трёх слагаемых: любви, ненависти к любимому лицу и зависти к тому, кого он любит. Ещё примеры:

— Жалость к себе, соединенная с претензией к другому (Анна Зализняк).

— Чувство покойной, сладостной жалости, смирения, сокрушения, душевного радушного участия, доброжелательности (Энциклопедический словарь по педагогике и психологии).

(Ответы: обида, умиление).

Понятно, что такие «формулы чувств» достаточно условны и субъективны, но они обладают хорошим обучающим потенциалом. После аналитической работы по распознаванию эмоций по формуле учащиеся составляют свои формулы-загадки для одноклассников, такие как:

— Смесь удивления и чего-то прекрасного (о восхищении).

— Гордость без гордыни и самолюбования (об уважении к себе).

3. Афористика и метафоризация. В процессе взросления, с переходом от конкретного мышления к абстрактно-логическому интерес подростков смещается от описательных метафорических портретов к философским высказываниям, характеризующим концепты как ценностные категории. Созданные ими метафорические портреты становятся более рациональными, приближаясь по своей структуре к силлогизму

или афоризму. Поэтому в старших классах можно практиковать составление «афористического изречения», основанного на метафоре.

Для тренировки гибкости мышления можно использовать задания по анализу и интерпретации афоризмов, которые, как известно, представляют собой лаконичное, отточенное, парадоксальное высказывание.

Старшеклассникам предлагается прокомментировать афоризм, содержащий характеристику концепта («Я понимаю это так:...»), а затем высказать и аргументировать свою точку зрения, согласившись или споря с выраженной в афоризме идеей. Примеры афоризмов:

- Счастье – это не станция назначения, а способ путешествия (NN).
- Ирония – это оскорбление, переодетое комплиментом (Карл Краус).
- Жизнь – это картина, которую пишем, а не задача, которую надо решить (О. Холмс-мл.).
- У человека с чистой совестью, вероятно, слабая память (Л. Питер).
- Если бы не память, жизнь была бы невозможна; если бы не забывание, жизнь была бы невыносима (В. Гжегорчик).
- Я плакал о том, что у меня нет ботинок до тех пор, пока не встретил босого (восточное изречение).
- Больше всего в любви нуждается тот, кто её не заслуживает (Януш Корчак).

После обсуждения афоризмов перед учащимися ставится новая задача: дать наиболее полное определение жанра афоризма, сформулировав его важнейшие принципы. Учащиеся выявляют и называют следующие принципы:

- ёмкость (глубина мысли плюс обобщённость);
- краткость;
- законченность суждения, смысловая завершенность (афоризм, как правило, понятен без комментариев и пояснений);
- чёткость, точность выражения идеи;
- категоричность, абсолютизация, доведение до крайности (на языковом уровне реализовано как гипербола или литота);
- композиционная симметрия при смысловой асимметрии;
- парадоксальность, нестандартный взгляд на предмет;
- антитетичность (на языковом уровне - антонимия);
- ирония;
- художественность, образность.

Следующий этап работы: исходя из вышеназванных принципов, надо придумать завершение афористического высказывания:

1. Скромен не тот, кто равнодушен к похвалам, а тот кто внимателен к... (похвалам) – принцип антонимии.
2. Пославши девять дураков выполнять поручения, рискуешь ... (превратиться в десятого) – принцип смысловой завершенности.
3. В характере эгоиста – поджечь дом, чтобы ... (поджарить себе яичницу) – принцип доведения до абсурда (гипербола плюс литота), образность.
4. Если хочешь, чтобы твой друг горбов у тебя не заметил, сам не ... (смотри на его бородавки) – доведение до крайности, литота.
5. Плохой учитель преподносит истину, хороший - ... (учит её находить) – принцип парадоксальности.
6. Счастье – это хорошее здоровье и плох... (плохая память) – принципы парадоксальности и краткости.
7. Я сдернул маску с палача: лицо его было... (залито слезами) – принципы парадоксальности.

Здесь также возможны задания на соотнесение:

Смелость -	это защищать другого от себя
Достоинство -	это защищать себя от другого.

(«Смелость - это защищать себя от другого. Достоинство - это защищать другого от себя», здесь композиционная симметрия при смысловой асимметрии).

Чувство чести -	«что подумали бы обо мне дети»
Чувство совести -	«что подумали бы обо мне отцы»

(По мнению М.Л. Гаспарова, чувство чести соотносится с мыслью «что подумали бы обо мне отцы», а чувство совести - «что подумали бы обо мне дети»).

На последнем этапе работы с афористикой учащиеся должны составить свой афоризм, характеризующий или описывающий концепт. Учитель напоминает, что метафорические афоризмы должны быть лаконичны, должны кратко раскрывать сущность предмета. Кроме того, в основе их должно лежать суждение или императив, а не описание. Вот примеры детских работ:

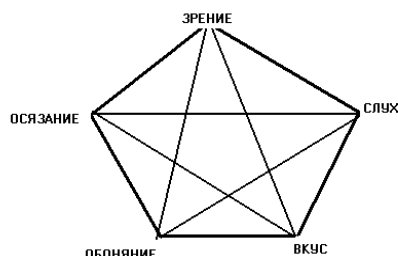
- Жизнь как футбол: кто-то играет, а кто-то смотрит с трибун.
- Не стоит путать тепло костра любви с дымом жалости.
- В каждом из нас есть свое море обид. Чем дальше заплываем, тем труднее вернуться.
- Дружба, как огонь очага, потухает без дровишек заботы и щепочек внимания.

Эти суждения полезно сравнить с метафорическими портретами на такие же темы, уточняя специфику каждой жанровой формы: метафорический портрет – описание, афоризм – рассуждение.

4. Синестезия. В лингвистике метафоризация часто связывается с синестезией как со своей основой. Советский психолог А.Р. Лурия определял синестезию как форму взаимодействия органов чувств, при которой качества ощущений одного вида (например, слуховых) переносятся на другой вид ощущений (например, зрительных) [1].

Ещё Д.С. Мережковский обратил внимание на непривычные эпитеты в творчестве Толстого (влажный свист соловьёв, улыбающиеся речи, музыка ярче стала слышна в дверь и т.п.): "Может быть, дети наши со своею свежою, новою впечатлительностью, поняли бы непонятное нашим критикам и оправдали бы Л. Толстого, ибо дети уже знают то, что еще не снилось их отцам – знают, между прочим, что различные области так называемых «пяти чувств» вовсе не так резко отделены одна от другой, что эти области на самом деле сливаются, переплетаются, покрывают и захватывают одна другую, так что звуки могут казаться яркими, цветными, сочетания движений, красок или даже запахов могут производить впечатление музыки" [3].

Предложим учащимся самим составить такие словосочетания, соединяя два чувства, отмеченных на противоположных вершинах пятиугольника



Перенос наименования с одного предмета на другой обязательно должен происходить на основе чувственных ассоциаций разной природы, например, зрительных, вкусовых, обонятельных.

На первом этапе работы требуется заполнить таблицу:

	зрение	слух	обоняние	осязание	вкус
Существительное (<i>объект, который можно видеть, слышать, осязать и т.д.</i>)					
Прилагательное (<i>признак этого объекта: цвет, звук, запах и т.д.</i>)					

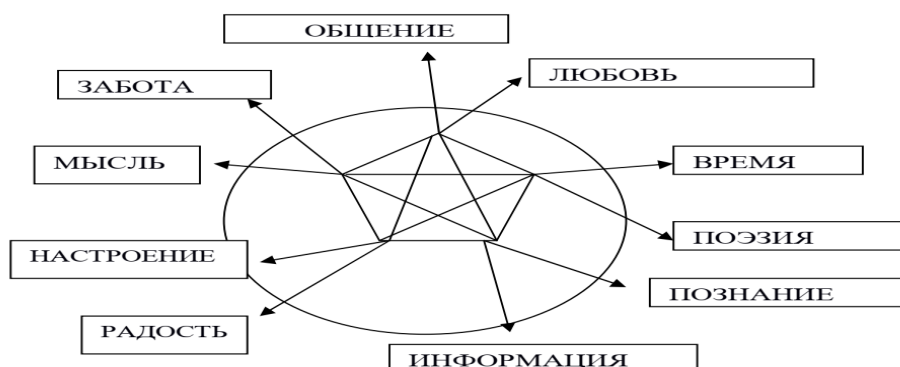
Для расширения словаря предлагаем воспользоваться словариком эпитетов: алый, терпкий, огненный, упругий, пряный, виолончельный, шелковистый, искристый, прохладный, серебристый, прозрачный, чарующий, отчетливый, янтарный, медовый, радужный, благоуханный, влажный, ванильный, тягучий, душистый, крепкий, бурлящий, пахучий, изумрудный, щекочущий, хмельной, мраморный, ослепительный, лавандовый, смолистый, молочно-белый, шелестящий, неумолчный, щемящий, приглушенный, звенящий, колдовской, задорный, хрустальный, пузырчатый, меланхолический, золотистый, горячий, кружевной, трепещущий, полнозвучный, игольчатый, хрусткий, бархатный, кофейный, матовый, пушистый, мелодичный, густой, перламутровый, сочный.

Вот пример такой заполненной таблицы:

	зрение	слух	обоняние	осязание	вкус
Сущ.	<i>квадрат</i>	<i>звук</i>	<i>запах</i>	<i>бархат</i>	<i>напиток</i>
Прил.	<i>яркий</i>	<i>мелодичный</i>	<i>ванильный</i>	<i>колючий</i>	<i>пряный</i>

Второй этап – составление синестетических словосочетаний на основе перекрестного соединения существительного и прилагательных таблицы. Например, «ванильный звук», «колючий цвет», «пряный бархат». Важно из возможных 20 словосочетаний выбрать 2-3 наиболее выразительных, оригинальных.

На третьем этапе добавляем понятия из сферы "шестого чувства", благодаря чему метафорический образ можно сделать еще более возвышенным, философским. "Шестое чувство" позволяет ощутить не осязаемую пятью органами чувств сферу, обозначенную такими понятиями, как время, искусство, мысль, настроение.



Благодаря сочетанию слов из физической сферы (зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных и тактильных эпитетов) со словами из сферы духовной рождаются художественные метафоры ("вкус времени", "запах радости", "звонящая мысль", "хрустальное настроение" и т.п.). Такие словосочетания могут служить отправной точкой эссе или его заглавием.

5. Эссе. Итоговое творческое задание – написание лирико-философского эссе. Учащимся предлагается написать сочинение-эссе на одну из тем: «Моё счастье», «Наслаждение», «Мой самый страшный страх», «Незабытые ощущения моего детства», «И тогда мне стало стыдно...».

В качестве подготовительных стилистических упражнений можно порекомендовать сопоставление первоначальной и окончательной редакций фрагментов классической литературы, описывающих эмоциональные переживания героя или повествователя:

1 - "Какая счастливая пора детство! Как не любить и не лелеять воспоминаний о ней?" (Л.Н. Толстой).

2 - "Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней?" (Л.Н. Толстой).

Рассуждая о том, что изменил автор и что приобрёл текст благодаря этому, учащиеся отмечают во второй редакции добавление эпитета "невозвратимая", придающего иной оттенок настроению, повтор эпитета "счастливая", отсутствие союза, благодаря которому возникает поэтический ритм прозы. Такое чтение приучает к тщательной работе над собственным стилем, к внимательному редактированию.

Как и при составлении афоризмов, сначала школьники самостоятельно определяют жанрово-стилистические принципы эссе, читая и анализируя несколько коротких произведений:

«В этом городе я никого не знаю. Иду по улочкам, не разбирая дороги. Мимо ненужных светофоров, освещённых витрин. Деревянные игрушки, шляпки, удочки, велосипеды. Впереди темнеет громадный собор. Чинный официант в ресторане напротив зажигает на столах свечи. Соборные часы начинают мелодично, плавно отмерять время. И внезапно в этом теплом сумраке, под глубокий медленный звон невероятный покой опускается на душу. Покой и любовь. Ко всем, кто остался там, дома. И я думаю с хитрым хулиганским прищуром: неужели только-то и всего? Чтобы любить любимых – свободно, нежно и весело, – нужно просто уехать. Уехать из дома, такое счастье» (М. Кучерская, «Бог дождя»).

«Поиск искренности. Написать в новогодней открытке: «Мама, я тебя люблю» – не хватает никаких сил. Тогда начинаешь их искать. Медленно, практически на ощупь. Как в переполненном вагоне метро ищешь место, куда поставить ногу. Осторожно. Стараясь не смотреть в глаза своему отражению, у которого на груди надпись: «Не прислоняться». Словно предупреждение. Но ты все равно прислоняешься. Стоишь почти на одной ноге и ждешь, когда между вами откроется дверь. Чтобы шагнуть друг в друга. Ощутить себя целым. Потом останавливаешься у колонны, вынимаешь открытку – помялась уже – и пишешь: «Я люблю тебя, мама». Кривым почерком. Потому что стоя неудобно писать» (А. Геласимов).

«Я лежу в постели у себя на пятом этаже, и день мой похож на циферблат без стрелок. Все затерянные в детстве страхи тут как тут. Страх, что крошечная шерстинка, торчащая из одеяла, – твердая, твердая и острая, как стальная игла; страх, что пуговка на моей ночной рубашке больше моей головы – огромная, тяжелая; страх, что хлебная крошка, упав с моей кровати, стеклянно расколется, и давящая тоска оттого, что с ней вместе расколется всё – всё и навеки; страх, что оборванный край вскрытого письма прячет запретное, чего никому нельзя видеть /.../; страх, что я проглочу во сне выпавший из печи уголек; страх, что спятившее число пойдет разрастаться у меня в мозгу и уже перестанет там уместаться...» (Р. Рильке, «Записки Мальте Лауридса Бригге»).

На основе анализа трех приведенных фрагментов выявляем жанрово-стилистические принципы эссе:

- Органичное сочетание, взаимопроникновение двух сфер – быта и бытия.
- Мысль развивается от конкретного образа – к философскому обобщению.
- Ассоциативность, развёрнутые метафоры.
- «Чувственное» восприятие мира (активны все пять органов чувств).
- Приём недоговорённости, умолчания. Эллипсис.
- Парцелляция. Инфинитивность. Номинативность (безличные и назывные предложения).
- Использование синестезии.

Написание эссе – самая сложная и увлекательная задача. В этом процессе подростки получают возможность реализовать все сформированные ранее навыки концептуального мышления: создание метафорического портрета эмоции, написание афоризмов и формул-перифразов, конструирование синестетических словосочетаний.

Литература:

1. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. М.: МГУ, 1968.
2. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. - 224 с.
3. Мережковский Д.С. Л.Толстой и Достоевский. М.: "Наука", 2000 - 588 с.
4. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход / Монография. - СПб.: «Наука», «Сага», 2009.
5. Мишатина Н.Л. Метафорический портрет: «эмоциональное прибежище» для «собрания души» // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2015, № 3.

УДК: 376

кандидат педагогических наук, доцент Маркевич Ирина Дмитриевна

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Мурманской области «Институт развития образования» (г. Мурманск)

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Исследование посвящено изучению проблемы создания специальных условий успешной учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. В работе актуализируется необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов общеобразовательных организаций в области педагогической психологии по созданию специально организованной учебной деятельности в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальные условия, особые образовательные потребности.

Annotation. The study is devoted to studying the problem of creating special conditions for successful learning activities of students with disabilities in an inclusive education. The work actualizes the need to improve the professional competence of teachers of educational institutions in the field of educational psychology to create specially organized educational activities in inclusive education.

Keywords: Inclusive education, special conditions, special educational needs.

Введение. Успешность инноваций в образовании во многом зависит от личности педагога. В условиях введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, возникает необходимость формирования у педагогов и специалистов общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных организаций специальных педагогических компетенций, связанных с умением формировать и реализовывать образовательные программы различные по уровню сложности и направленности с учётом образовательных потребностей и способностей учащихся в соответствии с вариативностью содержания образовательных программ начального образования обучающихся с ОВЗ.

Эти компетенции определены и требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Согласно ч.5 ст. 48 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники обязаны: учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями; систематически повышать свой профессиональный уровень.

Особенности развития обучающихся с ОВЗ определяют специфические изменения: в содержании и способах учебно-познавательной деятельности, методах контроля и оценки планируемых результатов обучающихся, что требует от педагога прежде всего, достаточного уровня сформированности теоретического компонента в области педагогической психологии, центральной проблемой которой является выявление условий, обеспечивающих успешное усвоение научных понятий, способов познания обучающихся.

На основании того, что педагогическая психология изучает процесс учения: его структуру, характеристики, закономерности протекания; исследует также возрастные и индивидуальные особенности учения, условия, дающих наибольший эффект развития - результаты научных изысканий в этой области широко применяются при организации специальных условий познавательной деятельности учащихся с особыми образовательными потребностями в педагогическом процессе общеобразовательной организации. Осознание закономерностей усвоения позволяет ответить на вопросы, которые возникают при организации обучения: как учить: какие выбрать методы; в какой последовательности их использовать и т.д.

Изложение основного материала статьи. Главная закономерность процесса усвоения научных понятий в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) состоит в том, что познавательная деятельность и введённые в неё знания приобретают умственную форму, становятся обобщёнными не сразу, а поочерёдно проходя через ряд этапов. Реализуя принцип онтогенетический, исследователи в области коррекционной педагогики стремятся выявить условия, способствующие формированию соответствующих умений учащихся с особенностями в развитии. Примером тому могут служить работы А.Д. Гонеева, Н.М. Назаровой, Т.Г. Богдановой, О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко и др.

Педагоги общего образования, реализующие принципы инклюзивного образования, нуждаются в специализированной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению детей с особыми образовательными потребностями. По – нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя руководить учебной деятельностью обучающихся с учётом закономерностей в развитии младших школьников с нормой в развитии и с особыми образовательными потребностями.

Выделенные проблемы явились основой для проведения в общеобразовательной организации проблемно-ориентированного анализа, направленный на выявление методических и методологических проблем педагогов по направлениям:

- организация учебной деятельности, ориентированной на результаты, обозначенные в СФГОС;
- использование методических средств необходимых для выполнения требований СФГОС к результатам освоения АООП НОО.

В перечень дискуссионных вопросов по организации учебной деятельности на этапе введение ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ включаются потенциальные резервы повышения качества педагогической диагностики в соответствии с требованиями СФГОС по формированию УУД; обоснование успешности

усвоения научных понятий в соответствии с особыми образовательными потребностями в условиях специально организованной учебной деятельности.

Институт в рамках эксперимента по введению СФГОС провёл исследование уровней профессиональной компетентности педагогов и специалистов региональных стажировочных площадок. Был разработан диагностический и оценочный инструментарий и проведена оценка соответствия уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов и специалистов требованиям профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

В исследовании принимали участие несколько групп педагогов: учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели, учителя-предметники.

Нами выделены показатели теоретического и технологического компонентов профессиональной компетентности педагогов и специалистов. Источником информации исследования теоретического уровня профессиональной компетентности педагогов являлась анкета, состоящая из следующих вопросов:

1. Как понимается термин усвоение?
2. Перечислите начальные логические приёмы мышления.
3. Перечислите этапы процесса усвоения.
4. Что понимается под обучением?
5. Чем отличается обучение от учебной деятельности?
6. Каков критерий усвоения знаний?
7. Чем определяется выбор действий, которые необходимо сформировать у обучающихся при изучении того или иного предмета?
8. Какие действия составляют умение учиться?
9. Перечислите общие и специфические действия, составляющие умение учиться?
10. Перечислите основные этапы усвоения знаний.
11. Перечислите основные функции ориентировочного этапа.
12. Всегда ли нужно проходить этапы усвоения?
13. Контроль и его функции в учебной деятельности? Виды контроля?
14. Что называется обратной связью? Какую информацию необходимо получать с помощью обратной связи?
15. Что называется валидностью контроля?
16. Что служит основой при составлении заданий для итогового контроля?
17. Перечислите возрастные особенности усвоения понятий.
18. Какие виды понятий необходимы учащимся начальных классов?
19. В чем сущность деятельностного подхода к формированию понятий?
20. Почему при диагностики необходимо реализовать деятельностный подход?
21. Какой стиль отношений учителя с учащимся является наиболее благоприятным?

Анализ ответов на вопросы теоретического компонента позволил установить, что оптимальный уровень теоретического компонента профессиональной компетентности выявлен у 10% педагогов; достаточный уровень теоретического компонента профессиональной компетентности выявлен у 20% педагогов; критический уровень выявлен у 70%.

Педагогические работники не владеют достаточным уровнем профессиональных компетенций в вопросах:

- возрастные особенности усвоения понятий;
- личностно-деятельностный подход к процессу обучения;
- дифференцированное обучение;
- виды понятий;
- виды сотрудничества в учебной деятельности.

Если рассматривать готовность педагогов к проектированию учебного процесса совместного обучения обучающихся с ОВЗ и нормальным развитием в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, выясняется, что только 20-30 % учителей знают этапы и особенности формирования умственных действий младших школьников. Значительные затруднения вызвали вопросы о закономерностях процесса усвоения научных понятий. Из чего следует, что у педагогов активных знаний не достаточно, чтобы создавать специальные условия для формирования умственных действий обучающихся с ОВЗ.

Успешность включения младшего школьника с ОВЗ в систему общего образования зависит от уровня владения педагогом общепедагогическими диагностикой личностных и метапредметных УУД.

Многолетняя практика специального образования, имеющий опыт интеграции и инклюзии школьников с ОВЗ в общеобразовательных организациях позволяют утверждать, что у обучающихся с ОВЗ все виды УУД сформированы недостаточно.

Ориентиром для оценки сформированности познавательных учебных действий у детей с ОВЗ по выделенным критериям могут быть следующие уровни (Е.Н. Моргачева). При высоком уровне развития познавательных УУД ребенок осуществляет анализ объектов, самостоятельно достраивая недостающие компоненты. Осуществляет синтез, проводит сравнение, сериацию и классификацию предметов и явлений по самостоятельно выбранным критериям. Строит логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей, в широком круге изучаемых явлений. Формулирует и выстраивает логическую цепочку рассуждений. Создает и преобразовывает модели и схемы для решения задач. Произвольно и осознанно владеет общими приемами решения задач.

На базовом уровне осуществляет анализ объектов, выделяет их существенные и несущественные признаки. Осуществляет синтез как составление целого из частей. Проводит сравнение, сериацию и классификацию предметов и явлений по заданным критериям. Устанавливает причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений. Выстраивает логическую цепочку рассуждений с анализом истинности утверждений. Использует знаково-символические средства, в том числе модели и схемы (включая концептуальные) для решения задач.

При низком уровне испытывает трудности (не осуществляет) анализа объектов, не выделяет их существенные признаки. Испытывает значительные затруднения в осуществлении синтеза как составление целого из частей. Затрудняется в проведении сравнения, сериации и классификации предметов и явлений по

заданным критериям. Испытывает выраженные сложности в установлении причинно-следственных связей в изучаемом круге явлений. Не может выстроить логическую цепочку рассуждений с анализом истинности утверждений. Затрудняется в использовании знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач.

Профессиональная деятельность педагога по проектированию современного урока с учетом СФГОС особенно в инклюзивном образовании требует от педагога умений объяснять социальные и природные явления, не допуская упрощения в преподнесении учебного материала; связывать усвоение новых знаний с особенностями мышления обучающихся; осуществлять подачу материала и контроль знаний на основе личностно-дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей учащихся; решать системы диагностических задач, с целью обследования личностных и метапредметных УУД.

Исследование уровня технологического компонента профессиональной компетентности педагогов и специалистов предполагает выявление затруднений в решении задач практической реализации принципов педагогической психологии. Источником информации исследования являлись кейс - задания, в ходе решения которых педагоги должны были показать умения не только формировать новые виды познавательной деятельности, но и оценивать уровень сформированности уже имеющихся ее видов. Без знания общих и специфических видов познавательной деятельности, уровень владения которыми у обучающихся с ОВЗ и определяет трудности формирования УУД, невозможно управлять учением. При анализе готовности педагогов диагностировать УУД, моделировать урок и реализовывать принцип дифференцированного подхода в обучении, мы получили ответ, что преобладающее большинство педагогов, (60 %), не реализуют в своей деятельности дифференцированный подход.

Данные исследования показывают, что педагоги общеобразовательных школ испытывают дефицит в знаниях в области общей психологии, педагогической психологии, что противоречит принципам коррекционной педагогики и требованиям профессиональных и образовательных стандартов в части получения качественного доступного образования обучающимися с ООП.

Развитие профессиональной компетентности педагогов на этапе реализации СФГОС требует реализации системы непрерывного профессионального образования. Для оценки качества инклюзивного процесса в системе образования необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой профессиональной компетентности педагогов ОО и в системе в целом.

Институтом разработана мониторинговая система для оценки работы научно-методического сопровождения и обеспечения профессионального роста педагогических кадров образовательной организации, где определены основные критерии оценки:

- применения рекомендаций ПМПК, позволяющих учителю решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;
- проектирования и реализации образовательных программ, различных по уровню сложности с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС;
- проектирования учебного процесса совместного обучения обучающихся с ОВЗ и нормальным развитием в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий;
- организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными способностями;
- практического владения общепедагогическими диагностиками личностных и метапредметных УУД;
- практического владения общепедагогическими и коррекционно-развивающими методами и приемами с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся с ОВЗ;
- практического владения приемами сотрудничества в учебной деятельности, различными видами помощи обучающимся с ОВЗ;
- практического владения анализом деятельности учения.

Выводы. Основываясь на результатах исследования институт разработал план совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников и рекомендации по формированию и развитию специальных профессиональных компетенций педагогов, которые могут применяться и в практике общеобразовательных организаций; Программы повышения квалификации для педагогов, руководителей, специалистов сопровождения. На сегодняшний день в Мурманской области определены образовательные учреждения, в которых осуществляется инклюзивная практика. В административных округах созданы Ресурсные центры по развитию инклюзивного образования.

Если учитель строит процесс усвоения научных понятий обучающихся с учётом закономерностей процесса усвоения в онтогенезе, это существенно повышает возможность достижения цели всеми учащимися, включая учащихся с нарушениями в развитии. Степень достижений планируемых результатов обучающимися существенно зависит от организации процесса обучения в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий, что особенно актуально при включении младших школьников с особыми образовательными потребностями в учебный процесс в соответствии с требованиями ФГОС НОО, в условиях, когда невозможно снизить уровень академической сложности образовательных программ, что не обеспечивает учёт особых образовательных потребностей обучающихся.

Основной ориентацией специалистов, развивающих процесс инклюзии в системе общего образования на современном этапе должно стать качество специальных условий формирования различных видов познавательной деятельности обучающихся, анализ успешных практик, поиск эффективных технологий.

Литература:

1. Инденбаум Е.Л. Проблема оценки метапредметных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные варианты к их решению. // Дефектология. 2018. № 2. С. 26-37.
2. Маркевич И.Д. Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в условиях введения и реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Методические рекомендации. – Мурманск: ГАУДПО МО «ИРО», 2016. – 110 с.
3. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова; под ред. Н.М. Назаровой. – Назаровой. – М.: ИНФРА – М, 2017. – 335 с.
4. Подольская О.А. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие [Электронный ресурс] / Москва: Директ-Медиа, 2017. – 57 с.

5. Тупоногов Б.К. Дефектологические принципы построения коррекционно-педагогического процесса. // Дефектология. 2016. № 5. С. 55-62.

6. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного образования / Под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачевой. - М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Маслова Татьяна Александровна

Министерство науки и высшего образования

РФ ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования информационной культуры подростков. В работе актуализируется возможность использования информационных технологий в системе дополнительного образования детей. Выделяются педагогические условия формирования коммуникативной культуры подростков.

Ключевые слова: информационная культура, информационные технологии, аксиологический подход, дополнительное образование детей.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of formation of information culture of students. The paper actualizes the possibility of using information technologies in the system of additional education of children.

Keywords: pedagogical skills, components of pedagogical skills, tact, pedagogical tact.

Введение. С внедрением процесса информатизации в образование в последние годы возникла потребность в изменении целевой ориентации и содержания самого образовательного процесса.

Современная система образования должна не только обеспечивать учащихся необходимыми знаниями об информационном обществе и новых информационных технологиях, но и формировать у них информационное мировоззрение и культуру. При этом информационную культуру общества не следует воспринимать лишь как способность эффективно использовать информационные ресурсы и средства современных информационных коммуникаций. Такое определение информационной культуры учитывает лишь умение человека свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвуя в его формировании и взаимодействии, не принимая во внимание мировоззрение и ценностные компоненты культуры.

Овладение информационной культурой становится жизненно важным для человека и общества делом. Если человек в периоды традиционных форм общения в основном зависел от собственной накопленной информации, то сейчас доминирует зависимость от информации, приобретенной и сохраняющейся в информационной среде, а ее эффективное использование невозможно без информационной культуры. Необходима индивидуальная и коллективная способность правильно оценить информацию и быстро извлечь содержащиеся в ней следствия относительно ближайшего и более далекого будущего, т.е. нужен еще определенный уровень развития информационной культуры.

Изложение основного материала статьи. С активным внедрением информационных технологий в процесс обучения тесно связано развитие современного дополнительного образования детей, что актуализирует мотивационный, познавательный, деятельностный компоненты учебной деятельности.

В работе Березиной В.А., обучение в учреждениях дополнительного образования предполагает реализацию образовательных программ, обеспечивающих: повышенный уровень обучения в различных областях; допрофессиональную ориентацию обучающихся, подготовку к успешному освоению программ профессионального образования; организацию творческой, исследовательской деятельности обучающихся в системе областей знаний.

Ценности дополнительного образования:

- Свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности.
- Ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка.
- Возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка.
- Единство обучения, воспитания и развития.
- Практико-деятельностная основа образовательного процесса.
- Доминирование воспитательных и развивающих возможностей образовательного материала над его информационной насыщенностью.
- Доминирование собственной исследовательской деятельности ребенка над репродуктивным усвоением знаний.
- Ориентация на интеллектуальную инициативу ребенка.
- Паритет заданий открытого и закрытого типа.
- Гибкость в реструктурировании содержания деятельности в соответствии с динамикой познавательных потребностей.
- Ориентация на самостоятельность в поисково-проектной деятельности.
- Формирование способности ребенка к самореабилитации в процессе оценки собственных идей.
- Социальная предъявленность.
- Децентрация.

Согласно Н.И. Гендиной, под информационной культурой понимается совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей.

Информационная культура представляется как сложное составное понятие, включающее в себя технический и ценностный смысл и состоящее из ряда компонентов:

- культура поиска информации, включающая в себя знания всевозможных видов информационных услуг, таких как библиотеки, и умение пользоваться различными источниками поиска;
- культура выбора информации, включающая системный подход и анализ информации;
- культура потребления информации как сознательный выбор информационного образа жизни;
- культура обработки информации;
- культура использования информации, предполагающая участие в различных научных мероприятиях и практическое использование современных достижений в технической сфере;
- культура распространения информации.

Будучи понятием емким и разноплановым, информационная культура меняется со временем в процессе жизнедеятельности человека. Основой информационной культуры является базовый комплекс, формируемый на ранних этапах становления личности, а развитие происходит под действием отдельных качеств и деятельности индивида.

Базовую информационную культуру можно определить как оптимальное сочетание свойств и качеств личности, позволяющих ей гармонично развиваться вместе с культурой общества, и способность человека самостоятельно вырабатывать принципы и способы собственной информационной деятельности.

Одной из задач образования является формирование базовой информационной культуры учащихся. На современном этапе, часто прослеживается негативная сторона в использовании информационных технологий, это компьютерная наркомания (увлечение компьютерными играми, пропагандирующими агрессию и насилие, Интернет - зависимость); виртуализация общения, возникновение асоциальных субкультур виртуальных сообществ (хакеры, любители порнографии, экстремисты и т.д.), компьютерная преступность и др., которые могут привести к разрушительным тенденциям в культуре, социальной жизни.

В решении проблем, связанных с формированием информационной культуры подростков, необходимо использование аксиологического и системного подходов в образовательном процессе.

Аксиологический подход включает в себя "принципы и правила поведения личности в информационных и коммуникативных системах в условиях взаимодействия человека, компьютера и информационной среды. Этот компонент предполагает наличие у учащегося способностей в гибком и конструктивном ведении диалогов типа "человек - человек", "человек - компьютер", "человек - компьютер - человек"; представления об этике и такте в компьютерной коммуникации; утверждение нравственности в складывающихся в процессе обмена информацией взаимоотношениях людей. Аксиологический подход дополняет содержание информационной культуры, такими необходимыми признаками как цель, потребность, новизна, достоверность и полезность.

Системный подход предполагает единство содержания, форм, методов и средств обучения. Содержательной основой информационной культуры является область информационных технологий.

В рамках обучения в системе дополнительного образования процесс формирования информационной культуры может проходить в таких формах, как:

- Лекция, позволяет учащимся получать наибольший объем информации. Цель этой формы - не просто дать знания, но и научить основным способам работы с получаемой информацией, освоить новые информационные технологии и средства телекоммуникации.
- Вспомогательные формы могут быть проведены в виде практических занятий, самостоятельной работы, семинаров и конференций. Такие формы являются основой для развития индивидуальных наклонностей и творческих способностей каждого из учащихся в отдельности и могут быть использованы для закрепления полученных умений и навыков.
- В виде мультимедийной презентации, демонстрации фото- и видеоматериалов.

На развитие информационного мировоззрения большое влияние оказывает проведение семинаров и конференций, а наибольшая эффективность достигается при использовании ресурсов Интернета, электронных учебников и библиотек, интерактивных олимпиад и конференций.

Использование глобальной сети Интернет открывает учащимся доступ к различным материалам, в том числе и узкоспециализированным, предоставляя широкие возможности для ознакомления с трудами ученых и специалистов в различных областях науки. При этом удаленность учащегося не имеет никакого значения, ведь возможны такие формы контакта, как электронная почта и визуально-речевое общение.

В условиях информатизации образования особую роль начинают играть электронные учебники и учебные пособия, которые являются более эффективным средством обучения, чем простые печатные учебники. К основным преимуществам электронного учебника можно отнести: многоступенчатость контроля при диагностике процесса обучения, возможность выбора учащимся индивидуального пути получения информации, что учитывает психологические особенности обучающегося и индивидуальный темп освоения учебного материала. Электронный учебник позволяет осуществить многократный возврат к предыдущей информации, расширяет доступ к библиотекам и усиливает активность и самостоятельность ученика.

В работах Вихоревой О.А., Кокоревой Н.В. выделены общие направления деятельности современного учреждения дополнительного образования детей, одно из них это переход к современным образовательным технологиям.

Применение современных информационных технологий в дополнительном образовании обеспечивает индивидуализацию образовательного развития ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства, региона, города, оно расширяет поиск информации и моделирования изучаемых процессов и явлений, а также позволяет эффективно организовать коллективную работу.

Для занятия с применением ИКТ свойственны следующие особенности:

1. принцип адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям ребенка;
2. управляемость: в любой момент возможна коррекция педагогом процесса обучения;
3. интерактивность и диалоговый характер обучения;
4. ИКТ обладают способностью "откликаться" на действия обучающегося и педагога; "вступать" с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения;
5. оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы;
6. поддержание у обучающегося состояния психологического комфорта при общении с компьютером.

В работах Коваль Т.С., Кокоревой Н.В., Полат Е.С. отмечается, что к современным информационным технологиям, которые целесообразно применять в дополнительном образовании следует отнести:

Компьютерные учебники;

предметно-ориентировочные среды (микромиры, моделирующие программы, учебные пакеты);
Лабораторные практикумы;
Программы-тренажеры;
Контролирующие программы;
Аудио-, видео- технологии;
Интернет - технологии.

Формирование информационной культуры учащихся направлено на:

1. Уметь вести поиск необходимой информации.
2. Самостоятельное освоение знаний.
3. Способность к толерантному восприятию явлений культуры.
4. Критическое оценивание чужого мнения и аргументировано выражать собственную точку зрения.

Формирование информационной культуры учащихся требует сегодня более активного внедрения современных информационных технологий в учебный процесс.

Исходя из выше сказанного, можно выделить педагогические условия, способствующие успешному формированию информационной культуры подростков:

1. Учет индивидуальных интересов и ценностных ориентаций учащихся.
2. Направленность на самоопределение и совершенствование личности учащихся.
3. Критическое осмысление информации как знаний.

К критериям овладения информационной культурой можно отнести:

1. Информационная активность (осознание того, что информация это знания).
2. Информационная коммуникативность (общение в информационной среде).
3. Информационное мышление (критическое осмысление информационного потока).
4. Использование компьютерных технологий для поиска, хранения и переработки информации.

Выводы. Формирование информационной культуры является одной из главных задач современного общества, поскольку:

во-первых, она определяет социально необходимый уровень информированности индивида, соответствующий уровню развития общества;

во-вторых, она формирует систему ценностных ориентации, проявляющуюся в отборе циркулирующей информации, ее оценке, критическом осмыслении;

в-третьих, информационно-культурная среда способствует усвоению индивидом знаний и ценностей в форме преобладающих в данную эпоху стереотипов;

в-четвертых, непосредственным помощником в становлении и воспитании информационной культуры личности сегодня выступают новые информационные технологии, владение которыми становится составной частью информационного общества и способствует наиболее полному раскрытию личности во всех видах деятельности, включая и профессиональную.

Литература:

1. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод. пособие — М.: «Школьная библиотека», 2002. — 288 с.
2. Кокорева, Н.В. Педагогическое проектирование среды дополнительного образования как условие самореализации детей: дис. к.п.н: 13.00.01: Саранск, 2004.
3. Редькина, Н.С. Информационные технологии в вопросах и ответах: учеб. пособие / Н.С. Редькина Гос. Публич. Учреждение высш. проф. образования «Новосиб. гос. пед. ун-т». — Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2010. — 224 с.
4. Советов, Б.Я. Информационные технологии: учебник для СПО / Б.Я. Советов, В.В. Цеха-новский. — 7-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 327 с. — (Серия: Профессиональное образование).

Педагогика

УДК 371

аспирант Мельниченко Оксана Игоревна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ С НАЧАЛА XX – ДО НАЧАЛА XXI ВВ.

Аннотация. Статья посвящена проблеме управления в образовании. В исследовании анализируются понятия «управление», «управление образованием». В работе обоснована потребность исторического изучения процесса становления управленческой деятельности и системы подготовки к ней. Для решения данной цели автором рассмотрены три периода с начала XX века – до начала 60-х; с начала 60-х XX в. – до 1992 года; с 1992 года – по настоящее время, проведен анализ форм подготовки педагогов к управленческой деятельности и отражения данной проблемы в педагогической литературе и политике государства. На основе анализа каждого периода подведены итоги, определены предпосылки и результаты в контексте анализируемой проблемы.

Ключевые слова: образование, управление, управленческая деятельность, руководитель, лидерство, менеджмент, подготовка педагогических кадров, советский период, история, становление, развитие, демократия, Болонский процесс.

Annotation. The article is devoted to the problem of management in education. The study analyzes the concepts of "management", "education management". The paper substantiates the need for historical study of the process of formation of management activities and the system of preparation for it. To solve this problem, the author considers three periods from the beginning of the XX century – to the beginning of the 60s; from the beginning of the 60s of the

XX century – to 1992; from 1992 – to the present time, the analysis of forms of preparation of teachers for management activities and reflection of this problem in the pedagogical literature and state policy. On the basis of the analysis of each period the results are summed up, preconditions and results in the context of the analyzed problem are defined.

Keywords: education, management, management, leadership, management, training of teachers, the Soviet period, history, formation, development, democracy, the Bologna process.

Введение. Феномен «управление» является предметом научного познания многих отраслей науки. Различные аспекты управления исследуются философией, психологией, педагогикой, юриспруденцией, экономикой, социологией и другими науками. Сравнительно недавно управление оформилось в самостоятельную научную отрасль.

С позиций менеджмента понятие «управление» трактуется в значении процесса планирования, организации, мотивации и контроля, необходимого для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации.

В толковых словарях значение процесса управления определяется в целом в значении направления движения (социального, экономического, политического) в соответствии с поставленными целями и задачами.

По мнению В.А. Сластенина, под управлением понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с данной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной организации [7].

Анализируя сущность управления в контексте педагогических процессов, целесообразно уточнить значение сущности термина «управление образованием». Это понятие называет вид социального управления, направленного на поддержку целенаправленности и организованности учебно-воспитательных и инновационных процессов в системе образования.

Управление образованием, подчиняясь общим законам управления, обладает все же своей спецификой, обусловленной способами постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях организованного процесса образования. Изучение проблемы управления образованием в истории отечественной педагогики требует анализа этапов становления управленческой деятельности педагога.

Изложение основного материала статьи. В отечественном образовании становление и развитие практики управленческой деятельности берет свое начало еще с XVII века, однако хронологические рамки нашего исследования ограничиваются XX – началом XXI века. В рамках указанного временного отрезка целесообразно выделить три периода:

- 1) начало XX века – до начала 60-х;
- 2) начало 60-х – до 1992 года;
- 3) с 1992 года – по настоящее время.

Обратимся к характеристике каждого из указанных периодов. Первый период (начало XX века – начало 60-х годов) характеризуют революционные потрясения, экономические подъемы и спады, войны, становление и развитие социалистического общества, возникновение детских и молодежных объединений (пионерская и комсомольская организация).

В этот период представители педагогической мысли занимаются активным поиском эффективных форм педагогического влияния на деятельность коллектива средствами самоуправления. В 20-е годы прошлого века проблема управления образованием стала весьма острой ввиду того, что после реформирования системы образования вследствие Октябрьской революции 1917 г. руководителями образовательных учреждений стали преимущественно «красные директора», зачастую не имеющие ни педагогического образования, ни опыта управления организациями образования.

30-е годы отмечены усилением проявления административно-бюрократического стиля управления, укреплением идеологического прессинга, ввиду чего управленческая деятельность педагога теряет самостоятельность и независимость и реализуется в большей степени исполнением требований вышестоящих органов. В этот период управленческая деятельность в СССР строится на основе ленинских принципов управления [2]. Вождь пролетариата считал вопросы управленческой, организаторской деятельности важнейшими элементами науки управления, требовал активного привлечения всех трудящихся к обучению искусством управления. Подготовка управленцев в этот период реализуется в таких учреждениях, как Высшая инструкторская школа, Высшая школа профсоюзного движения, региональные школы профдвижения, курсы по обучению инструкторов и кадров губернских отделов отраслевых профсоюзов, совпартшколы и профсоюзные клубы.

Ощущение остроты проблемы управления было отражено исследователями того периода (В.П. Вахтеровым, А.С. Залужным, К.Д. Ушинским). Пожалуй, в эти годы наиболее полно проблема управленческой деятельности педагога нашла отражение в трудах К.Д. Ушинского, который исследовал вопросы личности руководителя-педагога, составляющие его профессионализма: трудолюбие, твердость, патриотизм, доброту, гуманизм, дисциплинированность, которые формируются, по мнению ученого, на основе принципа народности. Ученый считал, что управленец должен быть и администратором, и педагогом одновременно [9].

Проблемы управления и лидерства в советской педагогике одним из первых в своих трудах отразил А. С. Макаренко. В системе его педагогических взглядов ведущее место было отведено проблеме самоуправления воспитанников, которое ученый рассматривал как одно из самых эффективных воспитательных средств [6]. По мнению автора, именно через самоуправление формируются такие управленческие качества личности, как дисциплинированность, организованность, настойчивость, уверенность в своих силах, выносливость, целеустремленность и другие.

Проблему подготовки управленцев в образовании рассматривала Н. К. Крупская, изучая ее посредством анализа процесса формирования лидеров в условиях пионерской организации [3].

Анализируя деятельность педагогов, и Н.К. Крупская, и А.С. Макаренко подчеркивали важность владения приемами организаторской управленческой деятельности, умениям управлять и организовывать деятельность обучающихся.

В 50-е годы вышла статья Н.К. Крупской «Школьное самоуправление и организация труда», в которой автором была сформулирована важнейшая функций самоуправления – развитие у обучающихся

организационных, управленческих навыков путем организации игр, практических занятий, форм самоуправления.

В 50-е годы XX века для подготовки руководящих кадров партии и комсомола открывались высшие партийные и комсомольские школы, в которых подготовка педагогов-управленцев реализовывалась целенаправленно.

Анализ диссертационного исследования А. Г. Кирпичевой, позволяет говорить о том, что и в вузах конца первого из очерченных нами периодов успешно реализовывалась подготовка педагогов к управленческой деятельности [1].

Завершение первого периода ознаменовалось попыткой осмысления понятия «управление», укрепления учебно-воспитательной работы с жизнью, изучения роли самоуправления, повышения интереса исследователей к теоретическим основам управления, наличием наследия педагогов по изучаемой проблеме.

Второй период (начало 60-х – 1992 год) ознаменован такими тенденциями, как строительство коммунистического общества, холодная война, застой, активность пионерской и комсомольской организаций, деятельности органов самоуправления. Данный период характеризуется стабилизацией подготовки управленцев в партийных школах. Исследователи данного периода были сосредоточены на проблемах ученического, студенческого самоуправления (В.М. Коротов, П.Т. Фролов и др.) и социально активной личности педагога, которая связывалась с созданием научно обоснованной системы коммунистического воспитания детей, обеспечивающей выполнение социального заказа.

Идея воспитания социальной активности личности получила свою дальнейшую разработку в исследованиях 70-х годов. В 1980-е годы исследователи стали разрабатывать проблему готовности учителя к многофункциональной педагогической деятельности и к управленческой в том числе. В этот период начинается подготовка методистов по воспитательной работе, сущность активности которых является собственно организационно-управленческой деятельностью. В этот период появились значимые для решения изучаемой нами проблемы труды А.Н. Лутошкина и Л.И. Уманского, посвященные подготовке организаторов и управленцев, анализу управленческих качеств [4; 5; 8]. Подготовка руководителей и методистов в этот период реализовывалась в основном на историко-педагогических факультетах вузов, в учебно-воспитательный процесс которых были введены дисциплины, способствующие формированию управленческих качеств педагога.

Вопросы управления в этот период решались также такими исследователями, как Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др., благодаря которым понятие «управление» вошло в научный оборот. Однако вопросы подготовке педагога к управленческой деятельности все еще оставались малоизученными.

В конце данного периода выход трудов по теории управления и социально-культурной деятельности произвел своеобразный переворот в исследовании проблем подготовки педагогов.

Так, второй период характеризуется актуализацией понятия «управление», реформированием системы высшего профессионального образования, появлением первых научных исследований в области готовности будущих педагогов к управлению.

Третий период – с 1992 года – по настоящее время характеризуется такими общественными явлениями, как перестройка, демократия, научно-технический прогресс, модернизации образования. После 1992 года деятельность педагога по сути становится управленческой. В этот период теория управления существенно дополняется разработками в области педагогического менеджмента, что, по нашему мнению, вызвано интеграцией зарубежной и российской систем образования, присоединением России к Болонскому процессу в 2003 году.

В рамках третьего периода появился ряд диссертационных исследований, раскрывающих сущность лидерского, управленческого потенциала, характеристики и классификации лидерских качеств, педагогические условия эффективного формирования лидерских качеств педагога, формирования готовности педагогических кадров к управленческой деятельности, формирования управленческой компетентности педагога. К значимым исследованиям в данном ключе стоит отнести работы Е.Ю. Зиминой, Л.А. Ломовой, К.В. Локшина.

В годы, входящие в хронологию очерченного нами третьего периода, был отмечен серьезный прирост (более чем на 70%) количества абитуриентов в вузы на экономические и управленческие специальности. Осознание потребности в целенаправленной подготовке специалистов по управлению образованием привело к тому, что в конце 90-х годов XX века была открыта особая специальность – менеджер социальной сферы с квалификацией менеджер образования.

Сегодня подготовка успешных руководителей многоуровневых образовательных организаций, эффективно реализующих задачи модернизации и оптимизации образовательного процесса в условиях региональной образовательной политики является приоритетным направлением образовательной политики России на современном этапе. Система подготовки специалистов в системе менеджмент-образования включает как государственные образовательные учреждения, так и негосударственные. Развивается сеть учреждений подготовки кадров по системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Государственные требования к квалификации руководителя образовательной организации сформулированы в части 2 статьи 51 Федерального закона от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (наличие высшего образования) и квалификационной характеристике по данной должности (утверждена в составе Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. №761н).

Таким образом, третий этап становления управления образованием ознаменовался реформированием системы высшего образования в соответствии с Болонской системой, наличием социального заказа на подготовку будущих педагогов, принятием государственных документов в сфере образования, отражающих важность управленческой подготовки в системе профессионального образования педагогов, увеличением научных исследований в области подготовки педагогов к управленческой деятельности.

Выводы. Проанализировав этапы становления образовательного менеджмента, можем заключить, что различные аспекты проблемы управленческой деятельности педагогов интересовали ученых и исследователей на протяжении всего анализируемого нами хронологического отрезка, доказательством чего является поэтапное формирование теории управления образованием, появления отдельной специальности –

менеджер социальной сферы с квалификацией менеджер образования, признание на государственном уровне управленческой линии в деятельности педагога и необходимости целенаправленной подготовки к ее реализации в рамках профессионального образования педагогических кадров.

Литература:

1. Кирпичева А.Г. Педагогические основы деятельности комсомольской организации института по подготовке студентов к воспитательной работе в школе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А.Г. Кирпичева. Минск, 1973
2. Крупская Н.К. Заветы Ленина в области народного просвещения. – М.: Работник просвещения, 1924. – 31 с. То же. – М.: Работник просвещения, 1925. – 31 с.
3. Крупская Н.К. О вожатом и его работе с пионерами. – М.: Мол. гвардия, 1961. – 224 с.
4. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
5. Лутошкин А.Н. Системная модель коллектива и некоторые принципы исследования групповых эмоциональных потенциалов // Костромской гос. пед. ин-т им. Н.А. Некрасова. Социально-психологические проблемы личности и коллектива: Республиканский сборник трудов. – Ярославль, 1977. – Вып. 48. – С. 20-37.
6. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. Москва: Педагогика, 1972., с. 65
7. Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования / В.А. Сластенин. М.: «Академия», 2002. – 414 с.
8. Уманский Л.И., Лутошкин А.Н. Психология и педагогика работы комсорга. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 208 с.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11 т. М.-Л., 1948 – 1952.

Педагогика

УДК 372.881.1

доктор педагогических наук, профессор Мещерякова Елена Владиленовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

кандидат филологических наук, доцент Мещерякова Юлия Витальевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

учитель английского языка Исаева Ульяна Андреевна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя

общеобразовательная школа № 93 (г. Краснодар)

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНОЙ И ОБРАЗНОЙ НАГЛЯДНОСТИ

Аннотация. Авторы рассматривают особенности применения принципа наглядности в процессе обучения английскому языку в младших классах средней общеобразовательной школы. Уточняются психологические особенности обучения младших школьников, описывается применение абстрактно-понятийного образа мышления. Выделяются и описываются виды наглядности, являющиеся эффективными при работе с младшими школьниками. Авторы приводят несколько типологий предметно-образной наглядности. Особое внимание уделено использованию цифровых технологий и современных платформ. В качестве подтверждения решения поставленной цели описывается опытная работа в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 93 г. Краснодара.

Ключевые слова: наглядность; типологии наглядности; предметная; образная; классификации; функции; семантизация лексики; цифровые технологии.

Annotation. The authors of the given article consider how to apply the principle of visual aids in English teaching process for elementary school students. This research specifies the psychological features in younger students' teaching process; also, it describes how to concern abstract and conceptual way of thinking. The types of visual materials that are effective when working with younger students are identified and described. Moreover, the authors give several typologies for subject and image visual aids. Special attention is paid to digital technologies and modern platforms. The results of the given research are described and confirmed by the experimental work in the municipal autonomous educational institution secondary school № 93 in Krasnodar.

Keywords: visual aids; visual aids typology; subject; image; classification; functions; vocabulary semantization; digital technologies.

Введение. В течение длительного времени наглядность считается эффективным средством обучения и является одной из актуальных проблем в классической дидактике (В.А. Далингер, А.Н. Карасик, А.В. Славин, А.В. Хуторской и др.). Предметная и образная наглядность на младшей ступени обусловлена возрастающими требованиями к использованию различных раздаточных материалов для более успешного усвоения учащимися основ устной иноязычной речи. Однако, как показывает практика, не всегда этот процесс строится достаточно корректно для эффективного обучения иностранным языкам, при обучении которых наглядность является приоритетным принципом использования.

Изложение основного материала статьи. Предметная и образная наглядность – это материал, который организован особым образом, композиция предметов, способствующих формированию ясных и нужных представлений об окружающем мире и обеспечивающих переход от возникновения мотива высказывания к самостоятельно речемыслительной активности. Предметная наглядность является результатом восприятия непосредственно предъявляемого объекта, образная наглядность – результатом восприятия воспроизводимых образов когда-то созерцавшихся объектов.

В нашем исследовании мы придерживались самым распространенным классификациям предметно-образной наглядности. Часто предметную наглядность называют перцептивной, а образную – мнемической. Однако, следует заметить, что в свою очередь предмет может созерцаться и в его изображении, а образы

фантазии могут быть нарисованы. То есть мы получаем взамен имевшихся 2-х наглядностей, четыре – непосредственно-перцептивная (примером может служить показ учителем положения губ при произнесении губной фонемы), изображенно-перцептивная (примером может служить демонстрация учителем фотографий с изображенными на них положением губ при произнесении какой-либо губной фонемы), непосредственно-мнемическая (к примеру, образ памяти, как конкретный звук произносил любой носитель языка) и изображенно-мнемическая (к примеру, рисунок по памяти лица того же носителя языка).

С данной классификацией тесно связана классификация по *степени натуральности или схематичности*:

- фотографии, рисунки, схемы;
- звучащий звук, синтетический звук и его спектрограмма (либо сагитальный разрез, органов артикуляции при произнесении конкретной фонемы).

В классификации по участию в наглядности органов ощущений выделяют *зрительную наглядность, слуховую, мышечно-двигательную* и т. п., а также смешанную. К примеру, программированное научение речевой интонации учащегося предполагает следующие его действия: слышать речь в магнитофонной записи, видеть на табло схематические изображения интонаций во всей совокупности их составляющих и отбивать ритм произношения, к примеру, место ударения и/или членение фразы на синтагмы.

Классификация по *чистой наглядности и наглядности, сопровождаемой аналитическим объяснением*, например, согласно аудио-визуальному методу Губерина, в которой на первых уроках применяется чистая наглядность, то есть учащиеся воспринимают речь на английском языке только на слух [8-12].

Классификация по *предметной* (со всеми вместе взятыми её видами) и *языковой наглядности* связана с тем, что предмет обучения получает статус средства обучения, а также средства наглядного обучения. На примере, обучая детей звуковому составу английского языка, учитель всегда проговаривает изучаемый материал вслух (воспроизводит данный материал в цифровой записи), в связи с этим речь учителя обязана быть в меру громкой и выразительной, а дикция отчетливой и ясной. К цифровой записи предъявляются требования: высоко совершенная без всякого рода акустических помех, но с фоновым звучанием, например, гул толпы на стадионе, вокзале, шум голосов в парке, магазине при прослушивании аутентичных текстов и пр. Следует заметить, что при обучении синтаксису к речи учителя предъявляются следующие требования: ей должна быть присуща логическая, эмоциональная и волевая выразительность. Данное обстоятельство связано с тем, что средствами иноязычной интонации доносится до школьников именно этот вид (подвид) интонации и синтаксической структуры высказывания. Именно поэтому, устная речь в английском языке приобретает статус наглядного средства для усвоения правил, понимания звуковой, лексической, синтаксической и интонационной системы языка.

Что же касается языковой наглядности, то она может быть и *изобразительной* (к примеру, фотографии лиц говорящих людей, схемы времен глагола английского языка). Интересен тот факт, что учащиеся прибыв из страны, где говорят на английском языке, ещё длительное время пользуются мнемической языковой наглядностью, при этом они у себя вызывают яркие образы устной речи на английском языке, как они её слышали от жителей той страны.

В классификации по *ситуативной наглядности* имеет место использование на уроках английского языка элементов театрализации и создание определённых звуковых кинофильмов. Не следует забывать, что театрализация позволяет раскрывать законы реального социума через художественные образы, т.е. используя явления театрального характера, есть возможность изучать английский язык как средство общения и речь как процесс общения, находясь за пределами страны изучаемого языка. Только для этой цели в образовательном учреждении должны быть созданы аудитории, представляющие собой модельные репрезентанты непосредственного общения на английском языке [7]. Рассмотрим более детально наглядность как средство обучения английскому языку, например, создание специальных *звуковых кинофильмов, обучающих фильмов и сериалов*, например, Extra English. Нужно отметить, что они создаются по специальной методической программе. Их задачей является наглядная иллюстрация языковых правил, демонстрация того, как эти правила реализуются в реальных ситуациях, а также обучение детей общению на английском языке в своей родной стране обстановке, где говорят на английском языке [4, с. 25-29].

Примером предметной и образной наглядности может выступать *макет дома*, в котором разыгрывают различные ситуации согласно изучаемой темы, широко применяется пальчиковый театр с куклами марионетками, или «куклой-ассистентом» учителя, надеваемой на руку и «не понимающей» русского языка [1].

При обучении английскому языку методу использования предметной и образно наглядности рекомендуется отводить, конечно же, существенное место, особенно, на начальных этапах преподавания.

Перейдем к рассмотрению основных достоинств использования наглядности с позиции психологии и методики преподавания. Предметно-образная наглядность способствует: расширению объёма усваиваемого материала; беспереводной семантизации изучаемых явлений; организации восприятия и наблюдения учащихся живой действительности; более прочному закреплению языковых явлений в памяти, установив связь между вербальным и наглядно-чувственным образом; снижению утомления; мобилизации психической активности учащихся; переводу произвольного внимания в после произвольное; побуждению интереса к занятию английским языком; тренировке творческого воображения учащихся; повышению мотивации к речевому высказыванию.

В качестве самого эффективного варианта наглядности наряду с традиционной формой предметной и образной наглядности мы можем назвать цифровую наглядность, т.е. наглядность, которая осуществляется с помощью информационно-коммуникативных технологий. Такого рода наглядность является в настоящий период времени крайне популярной среди обучаемых, поскольку дает им возможность использовать свои электронные устройства на уроках иностранного языка, что ученики младших классов всегда воспринимают с большим воодушевлением. Усвоение лексического материала, презентация лексики с помощью видеороликов, например, на YouTube также очень эффективна и позволяет быстрее проходить к следующему этапу урока иностранного языка (<https://youtu.be/lMtPn1loZak>). Другие новые серверы, которые могут быть использованы учителем на уроке иностранного языка для предметной и образной наглядности – Quizizz, Socratic, Plickers т.д.

Каждое из этих средств обладает значительным потенциалом и является многофункциональным. Plickers позволяет сделать на уроке мгновенную проверку лексики, усвоенной учащимся, увидеть, корректно ли ученик соотносит предъявляемый образ предмета с соответствующим словом. С помощью Socratic

возможно провести одновременное наглядное тестирование до 50 учащихся и т.д. Подобная цифровая наглядность позволяет значительно экономить время на уроке, что сильно влияет на его эффективность и дает возможность потратить сэкономленные минуты и часы на работу над другим материалом.

Можно отметить, что предметно-образной наглядности при обучении английскому языку принадлежат важные функции. Очевидно, что это обучающая функция, которая присутствует при введении и семантизации материала. Это могут быть как новые лексические единицы, так и простые грамматические конструкции, которые необходимы для обучения на младшей ступени [1; 2].

Введение и семантизация могут производиться с помощью образцовой демонстрации понятий действующими лицами, разыгрывание ситуаций при помощи учителя. Кроме того, мы отмечаем, что для правильного применения этого вида наглядности не требуется опора на родной язык.

Предметно-образная наглядность, которая вызывает слуховые и зрительные образы, стимулирует высказывание ученика, также помогает воссоздать коммуникативную ситуацию. При многократном повторении подобных речевых ситуаций новый материал закрепляется и доводится до автоматизма. Учащиеся, сами того не замечая, будучи увлечены процессом, начинают применять новый материал в процессе свободного общения.

Также, этот вид наглядности может быть использован для осуществления контролирующей функции. Разыгрывая коммуникативные ситуации на различные темы, у учителя есть возможность контролировать знание учениками, как лексических единиц, так и грамматики, что дает нам право говорить о важной роли предметно-образной наглядности в организации учебного процесса, в обучении ситуативному общению. Такой вид наглядности предоставляет возможность создания речевых ситуаций на уроке и в соответствии с заданной тематикой и поставленной задачей варьировать их. Кроме того, означенный вид наглядности является одним из методов организации условий реального общения, привнося в разыгрываемые ситуации коммуникативную направленность и естественность [5-10].

Применение предметно-образной наглядности на занятиях дает возможность учителю использовать различные формы работы (фронтальную, парную, индивидуальную, групповую).

Во время выполнения разработанных условных ситуаций, которые предполагают применение предметно-образной наглядности, младшие школьники овладевают навыками ситуативно-обусловленного говорения.

Большая роль в обучении принадлежит и эмоциональной функции наглядности. Предметно-образная наглядность в форме сконструированных самими детьми красочных макетов, кукол-марионеток выступает в качестве действенного средства актуализации положительного эмоционального опыта учащихся и, таким образом, мотивации для иноязычного высказывания. Рассматриваемый вид наглядности усиливает эмоциональный эффект. Это связано, во-первых, с содержанием предметно-образной наглядности (например, макета) – отражает ситуацию реальной действительности, окружающую ребенка, с участием таких же детей, как и он. Во-вторых, принимая участие в ситуативном общении, ребенок отождествляет себя с кем-то из героев сцены, что способствует росту эмоционального фона.

Эта функция реализуется также благодаря проработанному колориту, под которым подразумевается психофизиологическое воздействие цвета, и созданию применяемой предметно-образной наглядности.

Если говорить об эмоционально воздействии на учеников, то следует заметить также и воспитательную функцию наглядности. Создаваемые ситуации по различным темам способствуют воспитанию таких качеств, как любовь, доброта, взаимопомощь, справедливость, умение работать в коллективе, тем самым влияя на становление качеств личности учеников [3].

Таким образом, предметно-образная наглядность осуществляет контролируемую, организующую, эмоциональную, обучающую, воспитательную функции, являющиеся неотъемлемой частью учебного процесса.

В своем исследовании эффективности применения предметно-образной наглядности на занятиях по английскому языку в начальной школе, осуществляемому на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 93 г. Краснодара с учениками начальных классов, мы опирались на типологию, которая базировалась на языковых навыках и умений речевой деятельности, то есть наглядность в обучении фонетике, лексике, грамматике, обучение говорения, чтению, письму.

Особое внимание мы уделяли формированию таких средств предметно-образной наглядности, как упражнение и игра с применением реальной наглядности в виде разнообразных сюжетных картинок (рисунков), предметов и игрушек, также окружающая языковая среда служила нам незаменимым подспорьем для объяснения учащимся той или иной темы с использованием виртуальной наглядности с помощью цифровых технологий.

Опытная работа происходила в течение 2017-2019 гг., она свидетельствует, что эффективнее происходит процесс обучения монологическому и диалогическому высказыванию, если существует опора на зрительную наглядность или виртуальную наглядность. К примеру, при обучении диалогической речи, всегда применялись предметы или картинки, видеоряд из мультфильмов, блогов, использование подкастов и т.д. Для детей это было интересно, ведь в «shop» они могли не только общаться на английском языке, но и «buy», потрогать «purchase». Такой вид работы дал возможность задействовать особенности восприятия кинестетиков и их ведущий вид деятельности – игру. Контролирующая функция наглядности реализовывалась в процессе популярной игры на основе онлайн платформы *Kahoot!*

Выводы. В заключение мы можем утверждать согласно нашему опыту во средней общеобразовательной школе, что метод применения предметно-образной наглядности на занятиях по английскому языку является одним из самых уникальных и популярных. В обучении наглядные материалы разного характера (демонстрации, раздаточный дидактический материал) применяются для достижения различных методических целей.

Мы рекомендуем предметно-образную наглядность применять в качестве средства, стимулирующего учеников высказывать нужное содержание, с применением нужного языкового материала, презентации новой лексики, развития произношения и написания слов, диктантов и ролевых игр. По этой причине предметная и образная наглядность, на наш взгляд, оказывает значительный эффект в повышении уровня успеваемости учащихся начальных классов.

Как мы видим, на начальном этапе обучения английскому языку наглядности принадлежит большая роль; наглядные средства, цифровые и реальные на уроках английского языка повышают действенность обучения, способствуют усвоению языка учеником с большим интересом и более осмысленно, мобилизует психическую активность ученика, пробуждает его интерес к занятиям английским, увеличивает объем воспринимаемого материала, снижает утомление, развивает творческое воображение, делает эффективным процесс обучения в целом.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Академия, 2005. – 436 с.
2. Дидактический и раздаточный материал в обучении иностранным языкам / Под ред. Прессмана Л.П. – М.: Прогресс, 2002. – 256 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: ВиМ, 2001. – 245 с.
4. Мещерякова Е.В. Обучение аудированию как иноязычному взаимодействию на основе видеокурса «Extra English» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2017. – № 7 (120). – С. 25-29.
5. Мещерякова Е.В. Проблема педагогического взаимодействия в образовательном пространстве при обучении иностранным языкам // Педагогические и методические аспекты профессиональной подготовки учителей иностранных языков: Сборник научных статей, посвященных памяти Г.К. Левицкой, Волгоградский государственный педагогический университет, 2002. – С. 26-38.
6. Мещерякова Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве (на материале подготовки учителя иностранного языка): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Москва, 2002
7. Мещерякова Е.В., Локтюшина Е.А. Образовательное пространство формирования профессиональной иноязычной компетентности управленческих кадров // Фундаментальные исследования. 2012. № 11-1. С. 79-83.
8. Мещерякова Е.В., Исаева И.С. Лингводидактический потенциал блога в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 4. – С. 59
9. Мещерякова Е.В. Роль современной социокультурной ситуации в процессе подготовки будущего воспитателя (на материале английского языка): Теоретико-методологическое исследование / Волгоград, 1999.
10. Meshcheryakova E.V., Andreyeva V.K. Advanced English Manual: учеб. пособ.: коммуникативно-направленное пособие по практике английского языка / Волгоград-Москва, 2003. – Том. 1. – С. 5-7.
11. Чудина Е.В. Использование визуального дидактического материала на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2006. – No 8.
12. Gouberina P. et Rivenc P. Voix et images de France. – Paris: Didier, 1964.

Педагогика

УДК 376.37(045)

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Опольская Анастасия Ильинична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЭКОТЕРАПИИ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования содержания и организации коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи. В качестве одного из эффективных средств развития устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи авторы рассматривают внеурочные занятия с использованием средств экотерапии. В статье охарактеризована программа экотерапевтического кружка, раскрыты дидактические принципы и организационные аспекты проведения занятий, этапы реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на развития устной связной речи младших школьников с нарушением речи, рассмотрены методы, формы, средства, используемые в целях коррекции связной речи детей.

Ключевые слова: связная устная речь, учащиеся с общим недоразвитием речи, младший школьный возраст, внеурочная работа, коррекционно-развивающая работа, экотерапия, организационно-методические условия развития связной речи.

Annotation. The article is devoted to the problem of improving the content and organization of correctional and speech therapy work aimed at the development of coherent speech of children with a general speech underdevelopment. As one of the effective means of developing oral speech of younger schoolchildren with a general underdevelopment of speech, the authors consider extracurricular activities using environmental therapy. The article describes the program of the ecotherapeutic group, disclosed didactic principles and organizational aspects of conducting classes, stages of implementation of correctional and developmental work aimed at developing oral coherent speech of younger schoolchildren with speech disorders, considered methods, forms, means used to correct the coherent speech of children.

Keywords: connected oral speech, students with general speech underdevelopment, primary school age, extracurricular work, correctional and developmental work, eco-therapy, organizational and methodological conditions for the development of coherent speech.

Введение. Развитие связной устной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Проблема развития связной

речи является одной из самых актуальных в работе с детьми с нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи. Данное нарушение является наиболее распространенным у детей, относимых к категории лиц с речевыми нарушениями, и проявляется в резкой задержке формирования каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики при нормальном слухе и интеллекте. В современной логопедии достаточно полно освещены вопросы, касающиеся речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

В научно-методических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи у детей данной категории при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. В работах отечественных ученых (Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Р.И. Лалаева, С.Ф. Спириной, Е.М. Мастоковой, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой и др.) описаны различные нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают, что значительные трудности формирования связной речи у детей данной категории обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического. Кроме того, наличие вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) у школьников с общим недоразвитием речи создает дополнительные затруднения в овладении связной речью. Все исследователи отмечают сложный характер связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания [1; 2; 6; 7; 8].

Результаты проведенного нами опытно-экспериментального исследования по изучению уровня развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи, подтвердили имеющиеся в научной литературе данные и установили значительные недостатки и нарушения у детей таких компонентов речи, как лексика, грамматика, фонетика; кроме того у всех детей имеются значительные трудности в овладении связной речью. Исследование было проведено на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» г. о. Саранск в 2018 г. В эксперименте принимали участие 15 учащихся младшего школьного возраста (2–3 классы) с логопедическим заключением: ОНР III уровня (общее недоразвитие речи III уровня). Возраст детей 8–10 лет. Обобщив результаты выполнения испытуемыми заданий констатирующего эксперимента, мы выделили три группы детей младшего школьного возраста по уровню развития связной устной речи. Первая группа – дети, обладающие высоким уровнем сформированности связной речи, демонстрирующие самостоятельность выполнения заданий, отличающиеся способностью в высказываниях сохранять связность и логическую последовательность. К данной группе не был отнесен ни один испытуемый. Вторая группа – дети со средним уровнем развития связной речи (35,5 % испытуемых); эти дети показывают средний уровень понимания и выполнения того или иного задания, допускают единичные ошибки; нарушают связность изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, пропуски глаголов). Третья группа – младшие школьники с низким уровнем связной устной речи (64,5 % испытуемых), характеризующиеся неспособностью правильно выполнять задания даже с помощью экспериментатора, несформированностью составления связного, полноценного рассказа с пропусками фрагментов текста. Таким образом, младшие школьники с общим недоразвитием речи характеризуются в основном низким и средним уровнем развития связной устной речи. Данные эксперимента свидетельствовали о необходимости поиска современных эффективных средств, методов, технологий логопедической работы, которые могли бы дополнить и повысить эффективность коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками в данном направлении.

Преобладающее значение в деятельности каждого общеобразовательного учреждения является организация наиболее эффективного и благоприятного «развивающего» учебного процесса. В связи с этим большое внимание уделяется проблеме выбора педагогических технологий. Наряду с достаточно широко известными и применяемыми в логопедической практике (изотерапия, пескотерапия, сказкотерапия и др.), можно выделить и недостаточно разработанные, но в то же время обладающие значительным коррекционно-развивающим потенциалом. К данным технологиям, на наш взгляд, можно отнести экотерапию. Экотерапия традиционно применяется в работе с детьми младшего школьного возраста в целях развития сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер, преодоления речевого и поведенческого негативизма, ведущих к трудностям социальной адаптации. В данной технологии используются различные природные материалы и средства: шишки, гербарий, муляжи животных, различные растения, сельскохозяйственные культуры, биообъекты [2].

Вместе с тем, мы считаем, что экотерапия обладает достаточным потенциалом для развития и коррекции связной устной речи детей с общим недоразвитием речи. Деятельность ребенка с различными природными объектами, их наблюдение, преобразование создает помимо прочего условия для организации широкой речевой практики, которая мотивируется интересом ребенка к наблюдаемым природным объектам, явлениям, процессам, возможностями и радостью творчества с использованием природных материалов. Экотерапия дает положительный стимул и действует как дополнение к логопедической работе за счет улучшения психоэмоционального состояния ребенка, развития синтеза, анализа, внимания, восприятия и других психических процессов, являющихся фундаментом для развития речи. В целях преодоления речевого недоразвития школьников данной категории можно применять комплексный подход в сочетании с нетрадиционными методами.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. На сегодняшний день внеурочная деятельность понимается как содержание всех видов деятельности учащихся, организуемая во внеурочное время в условиях неформального общения и обеспечивающая необходимые условия для воспитания и обучения личности [3, с. 41]. Поэтому в рамках нашего исследования для реализации работы по развитию связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи мы акцентировали внимание на внеурочной деятельности. В ходе опытно-экспериментального исследования, проведенного в 2018 году на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» г. о. Саранск, нами были разработаны и апробированы организационно-методические условия проведения внеурочных занятий экотерапевтического кружка «Радуга» с детьми с общим недоразвитием речи, направленных на коррекцию имеющихся у них нарушений связной устной речи. В исследовании принимали участие 15 учащихся младшего школьного возраста с логопедическим заключением: ОНР III уровня. Это были те же дети, с которыми ранее был проведен констатирующий эксперимент. Программа кружка рассчитана на 1 год обучения (34 часа). На наш

взгляд, оптимальный режим проведения занятий 1 раза в неделю, продолжительностью 35–40 минут. Мы считаем, что именно такой режим способен обеспечить необходимую систематичность для повышения эффективности процесса формирования связной устной речи.

В предложенной нами системе занятий представлено оригинальное сочетание выполняемых работ в технике экотерапии с развитием речи школьников, предполагающее также развитие всех психических процессов, расширение объема знаний учащихся об окружающем мире. Анализ научно-методических материалов показал, что в работе с детьми с ОВЗ могут быть использованы такие экотерапевтические техники, как гарденотерапия и анималотерапия. В рамках нашего исследования мы выделили техники, которые могут быть основой для организации речевой деятельности детей, направленной на развитие связной устной речи. Это экопластика, относящаяся к гарденотерапии и представляющая собой изготовление поделок и композиций из листьев, засушенных ягод, цветов и веток деревьев.

В ходе данных видов работ у младших школьников формируется умение составлять связный рассказ, умение последовательно рассказывать о содержании поделки (аппликации, композиции из цветов), соблюдать последовательность в передаче событий, умение составлять описание растения. При изготовлении аппликаций и панно из листьев у детей также формируются умения называть части растений, называть их свойства (цвет, форму, размер, расположение), создавать плоскостную композицию из них, а затем составлять описание своей работы по плану. На этом этапе работ у детей расширяется словарный запас в процессе знакомства с природными материалами, образами растений и животных; формируются умения составлять описательный рассказ, поэтапно описывать процесс изготовления аппликации, композиции, поделки. В процессе занятий пробуждаются творческие способности каждого учащегося, осуществляется коррекция нарушенных психофизических функций посредством творческих занятий, а также реализуются межпредметные связи.

При разработке содержания комплекса коррекционно-логопедических занятий мы опирались на труды таких ученых, как И.Я. Базик, Н.Ф. Давыдкин, О.Б. Гонтарь, Т.С. Жидкина, и др., в которых раскрыта специфика работы с природным материалом, а также на содержание программы. Технологические основы методики экопластики взяты у И. А. Лыковой [3; 5].

Коррекционно-логопедическая работа в ходе эксперимента была направлена на решение следующих задач: закрепление и развитие у детей навыков речевой коммуникации; формирование навыка построения связных монологических высказываний; обогащение и активизация словаря по темам: «В мире животных», «Растения вокруг нас», «Знакомство с растительным миром», «Однолетние и многолетние цветочные растения», «Цветочные культуры», «Природные материалы леса», «Моя мини-ферма», «Подводный мир», «Знакомство с животными зоопарка», «Обитатели аквариума», «Знакомство с грызунами», «Знакомство с домашними животными».

Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний в свою очередь включало: развитие активного, творческого мышления и образной памяти при создании творческих работ; усвоение норм построения высказывания (соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями – фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, соответствие его теме сообщения и др.); расширение словарного запаса в процессе знакомства с природными материалами, образами растений и животных; формирование навыков планирования развернутых высказываний; формирование у школьников умения последовательно рассказывать о содержании своей работы (аппликации, поделки и пр.); обучение детей выделению основных смысловых звеньев рассказа; формирование навыка планирования и построения связных монологических высказываний в процессе планирования хода изготовления макетов, поделок из природного материала, поделок.

В процессе опытно-экспериментальной работы также решалась задача развития мелкой моторики и графомоторных навыков.

Обучение младших школьников выполнению работ в технике экотерапии включало несколько этапов.

На первом этапе (1–4 занятия) мы провели занятия по ознакомлению детей с природными материалами. Этот этап был направлен на актуализацию знаний учащихся, а также знакомил детей с экопластикой как техникой создания поделок из природного материала, для чего на первых занятиях школьники изготавливали несложные композиции из листьев, выполненные в технике аппликации. Работа по развитию связной речи детей на данном этапе включала:

- формирование умений называть части растений (стебель, листья, цветы), называть их свойства (цвет, форму, размер, расположение), составлять описание растений по плану. Прием использовался при изучении тем: «Знакомство с растительным миром», «Цветочные культуры», «Однолетние и многолетние цветочные растения»;

- составление описания хвойного растения. Прием использовался на этапе знакомства с хвойными деревьями, при изучении тем: «Знакомство с растительным миром»;

- составление описания аппликации («Кошка») из листьев: клена, березы, осины, рябины, называть их свойства (цвет, форму, размер);

- формирование умений называть части морских обитателей и водорослей (голова, плавник, щупальца, хвост и др.), а также их свойства (цвет, форму, размер). Прием использовался при изучении флоры и фауны Черного моря, а именно тем: «Подводный мир», «Обитатели аквариума»;

- умение составить описательный рассказ своего Знака зодиака (характеристика, значение, образ), выделять его части, из скольких фигур состоит, как расположен.

На втором этапе школьники создавали композиции из цветов, листьев, веток, а также выращивали рассаду редиса и петрушки, используя имеющиеся у учащихся навыки и умения работы с природным материалом (5–7 занятие). Работа по развитию связной речи детей на данном этапе включала:

- формирование умений поэтапно описывать процесс посева и роста однолетних и многолетних растений (редис, петрушка), называть части растений (стебель, листья), называть их свойства (цвет, форму, размер), составлять описание растений по плану. Прием использовался при изучении тем: «Однолетние и многолетние растения»;

- формировать умение последовательно рассказывать о содержании аппликации («Осенний пейзаж») и композиций из цветов, соблюдать последовательность в передаче событий.

На третьем этапе (8–9 занятие) мы учили детей создавать флористические фигуры и композиции. Составление объемных поделок из природного материала научила детей ориентироваться в пространстве,

сохранять целостность восприятия при создании изделия. Работа по развитию связной речи детей на данном этапе включала:

- формирование умений описывать диких животных (заяц, белка, рысь, олень, курица, еж и др.), называть их свойства (цвет, размер), части тела (хвост, голова, уши, лапы). Прием использовался на этапе знакомства с животными, при изучении тем «Знакомство с грызунами», «Знакомство с дикими животными», «Знакомство с животными зоопарка».

На четвертом этапе (10–12 занятие) создавались игровые макеты (композиции-инсталляции). Работа по развитию связной речи детей на данном этапе была направлена на решение следующих задач:

- формировать умение словесно описывать процесс изготовления объектов фермы в отдельности (деревья, домики, загоны, дорожки, ограждения для животных, мостики);
- формировать умение составлять последовательный рассказ с элементами театрализованного представления: проводилась экскурсия по ферме описание обитающих животных (куры, гуси, коровы, козы). Прием использовался на этапе знакомства с животными и моделированием, при изучении тем «Знакомство с домашними животными», «Моя мини-ферма».

В коррекционно-логопедической работе мы использовали также различные приемы работы: пространственное расположение предметов по словесному описанию; выбор подходящего к высказыванию изображения или схемы; добавление пропущенных слов, договаривание предложений; составление предложений по модели; составление рассказов по наглядным картинкам, рисункам с использованием опорных слов, по вопросам и т. д.

В процессе организации занятий экотерапией могут быть использованы следующие методы и приемы работы: 1) показ и объяснение техники выполнения работы из природного материала; 2) совместное изготовление поделки поэтапно; 3) беседа применяется перед каждой новой темой, что позволяет детям намного глубже понять новый материал и затем применить свои знания при изготовлении той или иной работы; 4) демонстрация (показ) поделки или композиции тех обучающихся, у которых это получается лучше; 5) наблюдение (экскурсия) за животными или растениями, что позволяет в дальнейшем изготовить аппликацию по изученной теме и составить развернутый рассказ; 6) поощрение: чаще всего в виде устной похвалы, а так же в форме наклеек, похвального листа.

Отметим, что данные занятия должны проходить в светлом и удобном кабинете. Желательно наличие большого настенного зеркала. Обязателен дидактический материал: видеоматериалы с записями документальных фильмов о различных животных (дикие звери леса; животные полей, пустынь; морские обитатели и др.); тематические плакаты (растения, животные). Для музыкального и видео-сопровождения необходимо наличие технических средств (аудио-CD диски, DVD-диски, музыкальный центр, DVD-проигрыватель). Также необходимо оформление уголка с наглядными рекомендациями, работами, пособиями, фотографиями экотерапевтического кружка.

Выводы. Апробация представленной выше программы кружковых логопедических занятий в рамках формирующего эксперимента показала, что при соблюдении предлагаемых нами коррекционно-педагогических и методических условий ее реализации данная работа способствует развитию и коррекции различных компонентов связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи: лексики, грамматики; развитию творческого мышления, расширению словарного запаса. В процессе занятий обеспечиваются условия для формирования навыков планирования развернутых высказываний, усвоения норм построения высказывания, формирования умения последовательно рассказывать о содержании своей работы (аппликации, композиции, поделки и пр.). Подводя итоги сказанному выше, следует отметить, что занятия в экотерапевтическом кружке могут способствовать развитию связной устной речи детей с общим недоразвитием речи младшего школьного возраста только при условии их организации с учетом образовательных потребностей детей данной категории.

Литература:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158[2] с. – (Высшая школа).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
3. Гонтарь О.Б. Программа дополнительного образования «Экотерапия для детей 6–7 лет с речевыми нарушениями»: метод. пособие / О.Б. Гонтарь, Е.А. Святковская, Н.Н. Тростенюк, И.В. Калашникова, О.Ю. Носатенко, Е.П. Шлапак, И.Н. Мазуренко, Т.В. Казак. – Апатиты: ГИЛЦ, 2013.
4. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Метод. конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
5. Давыдкин Н.Ф. Экотерапия как метод современного санаторно-курортного лечения // Сборник научных трудов, посвящ. 120-летию основания кафедры физиотерапии курортологии Санкт-Петербургской медицинской академии. – СПб., 2007. – 79 – 83 с.
6. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-16.shtml
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 224 с.
8. Спирова Л.Ф. Особенности развития связной речи у детей с общим ее недоразвитием / Л.Ф. Спирова. – М.: Просвещение, 2010. – 148 с.

УДК: 37.035.6

кандидат педагогических наук, доцент Моцовкина Елена Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена критическому анализу влияния социальной рекламы на ценностные ориентации современного общества, определения критериев эффективности воздействия на потребителя. Рассмотрены задачи социальной рекламы как вида коммуникации, которые ориентированы на привлечение внимания к актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям, выявлены эффекты влияния социальной рекламы на поведение и установки современной молодежи.

Keywords: social advertising, value systems, modern society.

Annotation. The article is devoted to a critical analysis of the impact of social advertising on the value orientations of modern society, determining the criteria for the effectiveness of the impact on the consumer. The tasks of social advertising as a form of communication, which are focused on drawing attention to current problems of society and its moral values, are considered, the effects of social advertising on the behavior and attitudes of modern youth are revealed

Ключевые слова: социальная реклама, ценностные установки, современное общество.

Введение. С изменением социально-экономического положения общества, его духовным развитием и изменением моральных принципов и ценностных ориентаций, а также с развитием новейших технологий в разработке рекламы, возникла необходимость исследования социальной рекламы, а именно особенностей ее воздействия на потребителя. Результаты исследования будут способствовать лучшему пониманию и учету рекламистами ценностей, потребностей и интересов различных категорий потребителей для создания более эффективного рекламного сообщения.

В последнее время все более популярной становится социальная реклама, вызывая огромное количество споров из-за размытости самого понятия, а также дискретность ее практического применения. Попытаемся проанализировать практику социальной рекламы с позиций современной школы научных исследований.

Инструментом решения глобальных проблем, которые сейчас стоят перед человечеством является социальная реклама. На данном этапе жизнедеятельности общества, ученые пытаются исследовать явление социальной рекламы и ее влияние на сознание человечества.

Одним из направлений деятельности в социальной сфере становится рекламно-информационная деятельность, которая активно развивается в последнее десятилетие. В ФЗ №38 «О рекламе», где закреплён порядок предоставления социальных услуг, в том числе и рекламно-информационных, предусмотрено, что одним из видов профессиональной деятельности работников социальной сферы является распространение объективной информации о видах социальных услуг, формирование определенных представлений и отношение общества к социальным проблемам [4].

Теоретических трудов и даже фактологических систематизаций практики социальной рекламы в России почти нет, по сравнению с развитыми странами. Немало вопросов усовершенствования социальной рекламы остаются нерешенными и требуют дополнительного исследования. Но все же социальная реклама все чаще становится объектом изучения, ее рассматривают представители разных наук. К примеру, значительное количество работ посвящено изучению рынка и поведению потребителей (Ф. Котлер, Дж. Эванс и др.), психологии восприятия рекламы потребителями (В. Фрайбургер и т.п.), рекламе в системе массовой коммуникации (В. Арэнс, А. Дейян и др.), рекламе как социальному феномену массовой культуры (А. Костина и Л. Дмитриева). Вопрос о сущности социальной рекламы раскрыто Т. Астаховой, И. Буренковым, специфику социальной рекламы исследовали В. Вайнер, А. Грубин, С. Жаров и другие ученые, ценностный аспект социальной рекламы изучено такими исследователями, как М. Пискунова [4], Л. Федотов и т.д. Внимание российских исследователей главным образом сосредоточено на вопросах определения сущности понятия «социальная реклама», ее особенности, критериев качества и эффективности, механизмов ее реализации, а также ее воздействие на целевую аудиторию.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день у ученых нет единого мнения в трактовании понятия «социальная реклама». Исследователи И. Кон и С. Андрияшкин под социальной рекламой понимают разновидность осознанного воздействия на субъект, характеризующийся неопределенностью целевой аудитории [1].

Исследователь А. Сватенков определяет социальную рекламу как информацию распространяемую в форме печатной рекламной продукции (плакаты, брошюры, буклеты и т.д.), наружной рекламы (билборды, реклама на транспорте, лайт-боксы и т.п.), сообщений в печатных СМИ, видео и аудио роликов, которая направлена на решение актуальных социальных проблем путем достижения педагогического эффекта [2].

Анализ современных тенденций развития общественных коммуникаций показывает, что, специалисты социальной сферы все чаще обращаются к такому инструменту, как социальная реклама. Однако в России к феномену социальной рекламы пока существует неоднозначное отношение. С одной стороны, при разработке рекламных ссылок используются социальные подходы и технологии. С другой стороны, в кругах профессиональных рекламистов она считается чем-то несерьезным и бесплатным, определенная разминка для креативных способностей дизайнеров для рекламных агентств [2].

Социальная реклама становится незаменимым средством воздействия на общественное сознание, что используется в работе государственных и общественных организациях. Без системной продуманной работы по достижению общественно значимых целей социальная реклама малоэффективна.

В зависимости от места расположения и средств распространения социальная реклама может быть следующих видов: реклама на телевидении и радио, реклама в печатных СМИ, наружная реклама,

внутренняя реклама, реклама на транспорте, реклама на лайт-боксах, реклама на ситилайтах, реклама на троллях, интернет-реклама, сувенирная рекламная продукция.

Выбирая место для размещения рекламы, важно учитывать психологические особенности восприятия человеком рекламной информации, расположенной на том или ином рекламном носителе для более эффективного восприятия индивидом рекламы, размещенной в печатных СМИ, и ее запоминания, необходимо большое внимание уделять таким факторам: расположение самого текста на странице, учета тиража издания, повторяемость выхода газеты или журнала, способ и зона распространения изданий.

Эффективная радиореклама должна учитывать особенности оформления звукового ролика, использовать интересный текст, который хорошо запоминается, звуковой фон, музыкальное сопровождение. Эффективной считается реклама на телевидении. С психологической точки зрения, самое главное в телерекламе - динамичность и естественность. При отсутствии динамичности ролик перестает быть интересным [3].

Для рекламы, размещенной на уличных щитах (билбордах), необходимо учета соотношения изображения текста, расстояния между словами текста, качества различных шрифтов, ширины штриха, применение цветовой гаммы и др. В социальной рекламе используется ряд эмоциональных мотивов, а именно: мотивы страха, любви, патриотизма, свободы, самореализации, юмора, открытости.

Говоря сегодня о социальной рекламе в России, следует больше внимания уделять не количеству, а качеству этого продукта в нашем государстве. Запад значительно опережает нашу страну за качеством и эффективностью социальной рекламы. Одной из причин является более мощная база финансовой поддержки со стороны государства и стабильный экономический рынок. Отечественные рекламодатели пока не в состоянии обеспечить нас качественной и эффективной социальной рекламой. Социальная политика государства еще недостаточно сформирована по принятию конкретных эффективных решений. Следует отметить, что социальная реклама не сможет решить сложных проблем общества, пока само общество не будет готово к качественным изменениям.

Анализ эффективности социальной рекламы базируется на целях и задачах социальной рекламы как вида коммуникации, ориентирована на привлечение внимания к актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям. Эффективная социальная реклама может сформировать новое поле социально-культурных вариаций и актуализировать механизмы обновления ценностных систем. Эффективность социальной рекламы напрямую зависит от готовности общества воспринимать ее.

Среди критериев социальной рекламы можно выделить следующие:

- положительная;
- имеет «человеческое лицо»;
- опирается на социально-определенные нормы и действия, на уже составлены ценности и стереотипы;
- не провоцирует противоречий между различными социальными группами - объединяет их, влияет на большинство, укрепляет связь между ними;
- влияет на формирование бережного отношения к национальным традициям, культурному и природному населению;
- в отличие от коммерческой, которая призвана призывать к употреблению чего-то, может призвать к отказу применения (использования) чего в интересах самого потребителя;
- определяет условия и способы участия граждан в позитивных социальных процессах;
- формирует не мгновенную и одновременно действие, а стойку и часто пролонгированное социально значимое поведение.

Несмотря на общественную значимость феномена социальной рекламы, сегодня существует целый ряд нерешенных проблем, связанных с вопросами контроля и ответственности за изготовление и внедрение социальной рекламы. В целом, это приводит к ее низкой эффективности.

Качественная социальная реклама должна создаваться для четко определенной целевой группы, мнения которой должны обязательно учитываться при разработке слогана социальной рекламы, а также дизайна плакатов, аудио-и видеороликов, и, наконец, при выборе информационных каналов передачи послания.

Основанием для определения эффективности социальной рекламы, независимо от ее видов, является соответствие образов таким показателям:

- положительное первое впечатление;
- понимание участниками цели, послание рекламы;
- способность рекламы привлечь к себе внимание;
- способность рекламы вызвать интерес;
- конкурентность и целостное восприятие;
- побуждающая способность рекламы задуматься над проблемой;
- убедительность рекламы.

Эффективность любой рекламы зависит в первую очередь от знаний и пониманий целевой аудитории: ее специфики, потребностей, интересов, вкуса. Эффективность социальной рекламы можно оценивать с помощью следующих показателей: роста количества знакомых с какой-то конкретной проблематикой, изменений общественного мнения по тому или иному социальному явлению, прогнозирования последующих изменений поведенческой модели населения.

Из этого следует, что использование рекламно-информационных мероприятий социальной направленности как технологии социальной работы обеспечивает возможность повышения осведомленности о социальных услугах, государственную политику в сфере социальной работы с детьми, семьями и молодежью и, как следствие, предупреждение или решения острых социальных проблем. Поэтому основной задачей рекламно-информационных кампаний является содействие обеспечению более широкого доступа различных слоев населения к важной информации, в том числе и получения социальных услуг во всех регионах России.

Социальная реклама в России отличается количеством, но не качеством. Это связано с рядом причин, прежде всего финансовых. Общеизвестно, что наша социальная реклама значительно отстает от западной.

По мнению Лассуэла, большинство пропагандистских эффектов, в частности с участием СМИ, ранее достигались насилием и угрозами, следует добиваться уговором и аргументацией. Именно этот принцип должен быть исходным при создании социальной рекламы.

Харрис выделяет следующие эффекты влияния социальной рекламы на поведение, установки, ценностные ориентации, физическое состояние личности [5]:

1. Поведенческие последствия. Это тот тип эффектов воздействия рекламы, о котором большинство людей вспоминает прежде всего. В этом случае человек совершает определенные поступки, например бросает курить, применяет противозачаточные средства, после того, как видит, что кто-то ведет себя аналогичным им образом. Хотя в концептуальном отношении поведение может представлять собой наиболее видимый тип последствий, его часто бывает очень трудно измерить; еще труднее доказать, что его причиной является именно влияние рекламы.

2. Последствия влияния установок. Речь идет о том, что после просмотра социальной рекламы человек может начать хуже относиться к употреблению наркотических веществ; Приведет ли это к тому, что он покинет употребления наркотиков или нет.

3. Когнитивные последствия. Это те эффекты, меняющие наши знания и мышления. Лучшим примером является усвоение знаний по социальной рекламе (например, сведения о возможных последствиях курения или употребления алкоголя). То есть реклама предоставляет дополнительную информацию, позволяет сформировать представление о новых, неоднозначных явлениях и процессах.

4. Физиологические последствия. Это разновидность эффектов социальной рекламы, которые, вероятно, измеряют очень редко, но которым начинают уделять все больше внимания, - это физиологические изменения в нашем организме, вызванные воздействием рекламы. например, изменения сердечбиения, сексуальное возбуждение и тому подобное.

Итак, поле влияния социальной рекламы на ценностные ориентации современного общества достаточно разнообразно. Одним из самых опасных результатов является бумеранговый эффект - противоположный тому, который необходимо получить. То есть, учет эффектов, их выявление или использование является существенным моментом в процессе достижения эффективности социальной рекламы.

Содержание и структура ценностных ориентаций современной молодежи достаточно адекватно отражают общечеловеческие взгляды на жизнь в современных условиях. Поэтому создание социальной рекламы, которая влияет целенаправленно, формируя определенные ценности той или иной социальной группы, учит здоровому образу жизни, объясняет вредности табака, алкоголя, наркотиков, опасного секса является настолько важным в нашем обществе. При этом влияние рекламы может быть эффективным лишь при учете психологических, половых, возрастных, образовательных особенностей людей, на которых она распространяется, ведь разные люди имеют разный уровень мотивации и находятся на различных стадиях готовности к изменениям.

Наши установки по отношению ко всему, что нас окружает, включают три компонента: вера или знание о том, что информация, которая нам представляется, соответствует нашей установке; аффективное (эмоциональное) содержание установки - чувства к определенному продукту, идеи; действие – перевод установки в поведение.

Каждый рекламодатель надеется, что последним звеном этой цепи будет изменение ценностных ориентаций, модели поведения. Но это зависит от того, насколько эффективным будет определенное рекламное сообщение, каким образом оно будет влиять на личность, то есть изменять природные установки, ценностные ориентации, поведение.

Таким образом, социальная реклама оказывает влияние на ценностные ориентации, поведение молодежи, однако ее количество и качество не достигает необходимого уровня. Большинство социальной рекламной информации создается некачественно, без учета психологических, социальных, экономических особенностей тех групп людей, на которые она нацелена.

Эффективности рекламно-информационной деятельности в области социальной работы можно достичь при условии комплексного подхода и охвата различных целевых аудиторий. Поэтому деятельность социальных служб предусматривает проведение ряда мероприятий, таких как размещение наружной социальной рекламы, изготовление и размещение видео и аудио продукции, изготовление и тиражирование печатной продукции, проведение исследования по уровню осведомленности населения о деятельности социальных служб, проведение пресс-конференций, фестивалей социальной рекламы.

Деятельность в сфере социальной рекламы - это важная инвестиция в будущее. Это необходимый и полноценный институт развития государства, поскольку в современном мире, с его избыточными источниками информации, кризисом традиционных институтов социализации и искажением поведения человека, реклама является средством, которое может обеспечить оповещение больших масс населения, одновременное присутствие в общественном сознании многих проблемных вопросов. Массовая осведомленность об определенной проблеме или предложения по ее решению обеспечивают повышение эффективности реализации любой социальной программы.

Основной проблемой российского рынка социальной рекламы является ее недоразвитость. В большинстве этих проблем связаны с недостаточным финансированием. Отсюда имеем следующие проблемы: отсутствие знающих заказчиков и профессиональных исполнителей.. Еще одной острой проблемой социальной рекламы смысл современных рекламных компаний, который чаще всего не соответствует четким условиям и действиям программ, которые заблаговременно разработанные организациями-заказчиками.

Выводы. Синтезируя рассмотренные подходы, процесс воздействия социальной рекламы на индивидуальное и групповое сознание можно описать следующим образом. В виде агитационных плакатов, информационных материалов, буклетов социальная реклама является необходимым элементом любой профилактических работ. Взаимодействуя с аудиторией, социальная реклама может формировать у людей различные установки, интересы и направления, предоставлять новую информацию для размышлений, формировать ценностные ориентации. Однако, для того, чтобы человек изменил модель своего поведения, необходимо, чтобы, в первую очередь, у него сформировалась определенная мотивационная система, которая, в свою очередь, начнет влиять на то, где, в какой области человек начнет искать источник удовлетворения своих потребностей. Итак, для того, чтобы влияние социальной рекламы был действительно эффективным, необходимо пытаться предвидеть возможные эффекты (поведенческие, когнитивные, физиологические и влияния установок), а также обязательно учесть характер аудитории социальной рекламы. Только в этом случае социальная реклама будет влиять таким образом, что человек, смотря на рекламное объявление будет задумываться не только над самим рекламным объявлением, а что самое важное, над

опасностью своего поведения, последствия которого могут быть ужасными не только для человека, но и для общества в целом. Таким образом, для того, чтобы социальная реклама была эффективной, способствовала изменению ценностных ориентаций индивида, необходимо детально исследовать социальные настроения молодежи, пытаться учитывать ее потребности и интересы, и, соответственно этому, создавать социальную рекламу.

Литература:

1. Андрияшкин С. Компаративный анализ российского и зарубежного опыта социальной рекламы [Электронный ресурс]
2. Паршенцева Н. Социальная реклама. Международный пресс-клуб: PR-библиотека и PR-технологии. URL, 2004.
3. Семиглазов А.М. Психологическая эффективность рекламы: Учебное пособие. – Томск: кафедра ТУ, ТУСУР, 2012. – 192 с.
4. Федеральный закон от 13.03.2006 № 38-ФЗ «О рекламе» от 1 июля 2006 года
5. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – М., 2004. – 448 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой основного и среднего общего образования Муштавинская Ирина Валентиновна

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

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о становлении понятия метапредметность в современной дидактике и о практическом воплощении идей метапредметного обучения в контексте требований и реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: метапредметность, урок, технологии, метапредметные результаты, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Annotation. This article discusses the transformation of the concept of meta-subjectivity in modern didactics and the practical implementation of the ideas of meta-subject education in the context of the requirements and implementation of the Federal State Educational Standards.

Keywords: meta-subjectivity, lesson, technologies, meta-subject educational results, Federal State Educational Standards.

Введение. Ключевой идеей федеральных образовательных стандартов общего образования стала метапредметность, заявленная в стандарте как «метапредметные результаты». Метапредметные результаты в контексте ФГОС являются: составным элементом образовательного результата, содержанием учебного предмета, содержательной и критериальной базой системы оценивания достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ (ООП) общего образования, предметом итоговой оценки выпускников.

Изложение основного материала статьи. Понятие «метапредметность» имеет несколько смыслов. В дидактике чаще всего оно употребляется в значении «надпредметности», то есть объема знаний, который формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного школьного предмета, а в ходе всего обучения. Метапредметные знания необходимы для решения как образовательных задач, так и различных жизненных ситуаций.

Метапредметный подход к образовательному процессу заменяет традиционную практику разделения знаний по отдельным школьным предметам на современные подходы, методы и технологии, направленные на изучение целостной картины мира. В Федеральном государственном образовательном стандарте указан перечень основных критериев, которым должны соответствовать метапредметные результаты овладения общеобразовательной программой основного общего образования.

Научная школа Андрея Викторовича Хуторского рассматривает метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, который обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. Для обеспечения такого процесса необходимы особые учебные дисциплины – метапредметы или метапредметные темы, например: «Числа», «Буквы», «Культура», «Мироведение». Идеи А.В. Хуторского в области создания метапредметов получили продолжение в научной школе А.В. Громыко - российского психолога, педагога, методолога, автора мыследеятельностной педагогики, которая является продолжением теории развивающего обучения Василия Васильевича Давыдова. Она направлена на формирование теоретического мышления и универсальных способов деятельности. По идее А.В. Громыко блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов, в этом блоке учащиеся формируются метапредметные метапредметы и метаспособы. В качестве метапредметов Ю.В. Громыко были выделены: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача». В основу этих двух подходов положена идея отражения метапредметности не только в деятельности, но главным образом в содержании отдельных учебных метапредметов и метапредметных тем [3].

Метапредметные результаты образовательной деятельности проявляются в освоении учащимися обобщенных способов действий с учебным материалом, позволяющих им успешно решать учебные и учебно-практические задачи как в рамках образовательного процесса, так и в реальной жизни. А.В. Хуторской пишет о том, что «понятие метапредметности вошло в нынешнюю версию Федеральных государственных образовательных стандартов... Метапредметные образовательные результаты учеников теперь предлагается обеспечивать, проверять и оценивать каждому учителю... Включение в стандарты метапредметности... прогрессивный шаг... Но сделано это без должного научного обоснования...» [9].

Главным предметом критики А.В. Хуторского по отношению к ФГОС как раз и стало понятие «метапредметность». По мнению А.В. Хуторского «Метапредметными в стандартах названы деятельности, которые всегда и общепринято назывались общеучебными: целеполагание, планирование, рефлексия,

контроль, оценивание, сравнение, анализ, синтез и т. п. Метапредметная же деятельность – это иное, нежели общеучебная деятельность. Метапредметная деятельность не может быть оторвана от предметной деятельности, она находится «за» ней, в её основе; тогда как общеучебная деятельность относится к учению, а не к предметам, она независима от предметов и может применяться к любому из них» [9]

В стандарты вошло иное понимание понятия метапредметность. Метапредметные результаты (по А.Г. Асмолову) включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Универсальные учебные действия — это и есть метаумения, которые в новом стандарте являются основой метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Метапредметные результаты образовательной деятельности проявляются в освоении учащимися обобщенных способов действий с учебным материалом, позволяющих им успешно решать учебные и учебно-практические задачи как в рамках образовательного процесса, так и в реальной жизни.

В самом общем виде идея А.Г. Асмолова позволяет говорить о метапредметных результатах, как об умении учиться. Главная формула – «научить учиться». «Вспомни притчу, что человечеству лучше научиться ловить рыбу, чем один раз накормить человечество рыбой. При этом только безумец может отрицать важнейшую роль собственно предметных знаний, ценность классических дисциплин, в буквальном смысле, дисциплинирующих наше мышление» [1].

При всех спорных теоретических моментах по поводу метапредметности большинство ученых считают несомненным прорывом стандартов именно заявление значимости метапредметных результатов как образовательного результата.

Теоретические споры не отменяют практики достижения этих результатов. Спор о сути метапредметности продолжается, а стандарт уже дал нам перечень метапредметных результатов, подлежащих формированию и оцениванию.

Рассмотрим основные практические направления формирования метарезультатов.

Первое направление - урок, как пространство формирования метапредметных результатов. В эпоху внедрения Федерального образовательного стандарта требования к уроку значительно модернизированы. Современный урок должен отвечать качественным характеристикам современного образования, где основным результатом обучения становится освоение обобщенных способов действий (компетенций) и достижение новых уровней развития личности учащихся (компетентностей). В российской системе образования в соответствии с ФГОС вводится понятие метапредметные и личностные результаты, которые наравне с предметными, должны стать ориентиром освоения школьной программы. Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Понимание урока, как пространства формирования метапредметных результатов вызвало у педагогов-практиков множество вопросов, связанных с и с формулировками УУД, их объемом на уроке, пониманием самого понятия метапредметные результаты а, главное, с тем, какими методами достигается метапредметный результат. Овладение обучающимися универсальными учебными действиями означает формирование «умения учиться», т.е. способности к самостоятельному добыванию и усвоению новых знаний и умений, и его коммуникативную компетентность. Формирование универсальных учебных действий является целенаправленным, системным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность в том числе.

Соблюдение многих условий разработки уроков в соответствии с требованиями ФГОС рождает разнообразие их форматов. Разработчики методических пособий к новым учебно-методическим комплексам в соответствии с ФГОС предлагают новые форматы структуры урока. *Структура урока* — это совокупность различных вариантов взаимодействий между элементами урока, возникающая в процессе обучения и обеспечивающая его целенаправленную действенность.

Позволяет ли многообразие моделей уроков выделить их инвариантную структуру? Современные модели урока объединяют следующие особенности:

- четкий алгоритм (последовательность этапов), необычное нетрадиционное их наполнение, взаимосвязь первого (целевого) и завершающего (оценочного) этапов;
- деятельностный подход к организации работы учащихся на уроке.

Выделение инвариантной структуры из многообразия моделей уроков возможно, так как любой вид деятельности, в том числе образовательной, предполагает этапы целеполагания, исполнения и оценки. Применительно к современному уроку важно акцентировать особенности каждого этапа в контексте ФГОС.

Другими словами, при всем разнообразии моделей можно выделить инвариантную структуру урока, соответствующую каждому из них и подчеркивающую его деятельностный характер:

1-й этап (активное целеполагание) — организация начала урока и подготовка к активному усвоению нового учебного материала;

2-й этап (основной) — отвечает главной обучающей цели данного урока;

3-й этап (оценочная деятельность) — позволяет диагностировать достижение целей урока.

Активное целеполагание на первом этапе урока направлено на развитие субъектности учащегося в принятии, формулировании и уточнении целей урока, в планировании своей деятельности. Если цель урока принимается на личностном уровне, ученик осознает полезность, значимость, интерес предстоящей работы, это является сильным мотивационным стимулом для его деятельности. Участие учеников в целеполагании обеспечивает высокий уровень осмысленности и принятия цели и, как следствие, высокий уровень учебной мотивации.

Основной этап урока вбирает в себя возможность раскрыть самые разные модели проведения урока, вариативность которых, как правило, определяется выбранной технологией проведения урока.

Оценочно-рефлексивный этап урока обеспечивает решение целого спектра задач: от оценки и самооценки степени/уровня освоенного на уроке содержания или деятельности по его освоению до формирования когнитивных умений высокого уровня.

Таким образом, мы можем представить путь создания урока и его проведения, как путь от поставленной цели (учеником; учеником и педагогом; педагогом, но присвоенной учеником и т.д.) до оценки пройденного на уроке и рефлексии собственной деятельности через выбор (педагогом; педагогом и учеником; самим учеником) этого пути.

Как нам кажется, одним из путей, которые помогут учителю сегодня выйти на декларируемые стандартом результаты освоения основных образовательных программ становятся современные образовательные технологии.

На сегодня в научной литературе существует множество понятий «технология», общий смысл которых можно свести к следующему: *технология — это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель* [5]. Современной школе предлагается достаточно большое число технологий. Выбор технологий для достижения метапредметных результатов — это поиск тех оснований, которые позволяли бы педагогу сделать выбор в пользу технологий, цели и результаты которых соответствуют планируемым результатам обучения в целом, технологий, развивающих самостоятельность мышления субъекта учения.

Наиболее эффективными в современном образовательном процессе являются определённые технологии, формирующие культуру мышления, его самостоятельность. Можно определить эти технологии как метакогнитивные [7], а на языке стандарта мы можем говорить о метапредметных технологиях, т.е. технологиях, формирующих интеллектуальные умения и усиливающих рефлексивные механизмы в образовательной деятельности, способствующих развитию мотивации, коммуникации, умению управлять собственной образовательной деятельностью, развитию в целом способности к самообразованию. Цели этих технологий в самом общем виде можно сформулировать как овладение учеником надпредметными когнитивными и коммуникативными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий.

Современные образовательные технологии, такие как метод проектов, педагогические мастерские, «дебаты», ТРИЗ, исследовательские и дискуссионные технологии, кейс-метод, технология портфолио, технологии развития критического мышления, развивающего диалога в полной мере могут быть отнесены к метапредметным технологиям. Они различаются по декларируемым задачам, по организации процесса обучения, одни в большей степени направлены на развитие творческого мышления, другие — на развитие коммуникативных способностей, но цели и конечный результат этих технологий можно в самом общем виде описать как формирование метапредметных умений, направленных на развитие способности к самообразованию [7].

Достижение и оценка метапредметных результатов разработчики стандарта связывают и с проектными и проектно-исследовательскими технологиями. По идее разработчиков ФГОС – проект станет индикатором достижения метапредметных результатов образования в контексте ФГОС общего образования. Исследовательская деятельность школьников — это образовательная технология, которая использует в качестве главного средства учебное исследование. [6] Она предполагает выполнение обучающимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста — учителя-предметника, научного сотрудника.

Особенностью учебно-исследовательской деятельности является её связь с проектной деятельностью обучающихся. Одним из видов учебных проектов является исследовательский проект, где при сохранении всех черт проектной деятельности, обучающихся одним из её компонентов, выступает исследование.

Пространством формирования метарезультатов становится и новый вид образовательной деятельности, предложенный в стандарте – это внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность с введением ФГОС является обязательной составляющей образовательной деятельности каждого ученика, так как включена в стандарт. Программа внеурочной деятельности нацелена на планируемый результат, важную составляющую общего результата реализации основной образовательной программы школы, — на достижения ученика, новые знания и компетенции, приобретенные им в пространстве внеурочной деятельности.

Наряду со знакомыми формами и «околопредметным» содержанием внеурочная деятельность дает возможность организовать максимально насыщенную метапредметную среду. Именно в рамках внеурочной деятельности образовательное учреждение может создать оптимальные условия для достижения метапредметных результатов реализации основной образовательной программы.

Проектирование метапредметных программ может быть построено по разным основаниям. Это могут быть отдельные курсы – метапредметы, в том понимании, которое вкладывали в них разработчики понятия «метапредмет» в российской педагогике. Метапредмет — учебный предмет нового типа, в основе которого лежит междисциплинарный тип интеграции учебного материала. Программы общинтеллектуального направления, позволяющие школе развивать спектр УУД в целом, независимо от предметного содержания наполнения этих программ, цели подобных программ совпадают с целями стандарта в целом - формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями.

Эти результаты могут достигаться каждой школой по-разному, и в урочной, и во внеурочной деятельности.

Урочная деятельность не дает такого простора для формирования метапредметных умений, поскольку ограничена рамками содержания и контрольно-измерительными процедурами.

Во внеурочной деятельности могут и должны появляться курсы по самообразованию, обучению мышлению, самопознанию, именно внеурочная деятельность дает больше возможностей для реализации метапредметного подхода (программы не перегружены содержанием, занятия могут проходить в малых группах, время занятий не заканчивается со звонком и т.д.).

Умения, названные в теории стандарта универсальными учебными действиями, отвечают за управление учеником собственной учебной деятельностью, становятся основой для формирования ключевой компетенции, заложенной в деятельностном подходе – умению учиться.

Инструментом формирования метапредметных результатов сегодня является и их оценка. Само оценивание метарезультатов является формирующим.

Задания метапредметного характера, которые учитель использует в рамках текущей оценки значительно отличаются от привычных оценочных средств, которые раньше использовал учитель. Эти задания не предполагают выставления отметок, а иногда носят и неперсонифицированный характер: это задания на самооценку, взаимооценку, оценку работы в группе и т. д. Это задания, которые в разных научных школах могут объединены как рефлексивные задания или задания для итоговой рефлексии, могут определяться как аутентичное оценивание, или оценивание формирующее. Так или иначе подобные задания направлены на

развитие учащихся, учат его планированию и оценке своей деятельности, развивают способность к самооценке, диагностируют освоение различных групп универсальных учебных действий, метарезультатов.

Систему формирования и оценки метапредметных результатов можно представить следующим образом.

Отдельные задания рефлексивного характера, используемые обычно в конце урока. Это – готовые листы само и взаимооценки, короткие рефлексивные приемы типа «Ключевое слово», «Вопросы, оставшиеся без ответа», «Незавершённые предложения» [2] или специальные оценочные методики такие как «Оценочное окно», «Рефлексивная мишень» и т.д. Задания в конце и в ходе урока, позволяющие продемонстрировать уровень освоения изученного, проявив при этом самостоятельность: сравнение – прием «Общее-уникальное», творческое интерпретация освоенного – эссе, обсуждение освоенного – прием «Перекрестная дискуссия».

Это может быть самостоятельный выбор стратегий для презентации освоенного на уроке по заданию педагога: «Выберите любую из освоенных вами на уроках графических форм: «кластер», таблица, «лестница», «блок-схема» и т. п., систематизируйте изученное» [4].

Еще одна стратегия формирования метапредметных результатов - готовые схемы, алгоритмы, стратегии для организации всей работы на уроке. Например, методика «Мозгового штурма», «Правила написания эссе».

Созданы и активно работают в практике школы и специальные методики оценки метапредметных результатов. Сегодня – это создание кодификаторов оценки и самооценки метапредметных результатов или создание авторских, или использование готовых методик оценки отдельных метапредметных результатов, групп УУД и т.п.

Выводы. Умения, названные в теории стандарта универсальными учебными действиями, отвечают за управление учеником собственной учебной деятельностью, становятся основой для формирования ключевой компетенции, заложенной в деятельностном подходе – умению учиться. А понимание метапредметных результатов как системы формирования УУД разнообразными образовательными средствами делает метапредметный подход и целью, и средством, результатом освоения школьной программы.

Литература:

1. Асмолов А.В. Материалы Интервью с академиком РАО, советником ректора РАНХиГС Александром Асмоловым. 2018. Адрес: <https://vogazeta.ru>
2. Бойцова Е.Г., Крылова О. Н. Технологии формирующего оценивания. Методическое пособие. СПб: КАРО. 2013.
3. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск, 2009.
4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. Учебно-методическое пособие, М: Просвещение. 2011.
5. Кларин М.В. Технологический подход к обучению // Школьные технологии № 5. 2003.
6. Леонтович, А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии. / А.В. Леонтович // Народное образование. – 1999. - №10.
7. Муштавинская И.В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых. Монография. СПб: СПб АППО. 2008.
8. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2017.
9. Хуторской А.В. «Метапредметный подход в обучении» Вестник Института образования человека – 2018. – №1 Научно-методическое издание Научной школы А.В. Хуторского Адрес: <http://eidos-institute.ru/journal>, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

Педагогика

УДК: 378.147:811.111.243

доктор педагогических наук, профессор Оберемко Ольга Георгиевна

Нижегородский государственный лингвистический университет

имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);

аспирант Казакова Виктория Константиновна

Нижегородский государственный лингвистический университет

имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕБАТОВ КАК УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В связи с появлением новых требований к уровню овладения иностранными языками, меняются подходы и формы работы по развитию умений аудирования и говорения. Вопросы эффективности формирования умения слышать, понимать иноязычную речь и реагировать на нее, создавая устное высказывание на актуальную тему в рамках различных сфер деятельности, являются весьма актуальными. Изучение иностранного языка и овладение языковой, речевой и социокультурной компетенцией невозможно без включения в учебный процесс такого вида текстовой деятельности, как дебаты. Это обусловлено не только актуальностью таких текстов в современном мире, но и продуктивностью работы с такого рода текстами. В работе предложены основные характеристики дебатов и их использование в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: дебаты, аудирование, говорение, характеристики, образование.

Annotation. Due to the emergence of new requirements to the level of foreign language acquisition, approaches and forms of work on the development of listening and speaking skills are changing. Questions of the effectiveness of the formation of the ability to hear, understand and respond to foreign language speech, creating an oral statement on the current topic in various fields of activity are very relevant. Learning a foreign language and mastering a language, speech and sociocultural competence is impossible without including debates educational process. This is due not only to the relevance of such texts in the modern world, but also the productivity of work with this kind of texts. In this paper, we propose the main characteristics of debates and their use in modern educational space.

Keywords: debates, listening, speaking, characteristics, education.

Введение. Согласно «Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования» основное назначение предмета «Иностранный язык» состоит в формировании коммуникативной компетенции, которая в свою очередь предполагает способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Она подразумевает под собой умение не только общаться на иностранном языке, но и слышать, понимать и реагировать на иноязычную речь [5].

В последнее время в мировом и российском медиапространстве большое распространение приобрели дебаты. Дебаты соответствуют потребностям сегодняшнего дня. Дебаты как форма устной коммуникации наглядно нашла свое отражение в таких средствах массовой информации, как телевидение, интернет и др. Они являются аутентичной речью, отражают культуру страны изучаемого языка, в которой прослеживаются вербальное и невербальное поведение участников дебатов. Дебаты в обучении иностранному языку – это особого рода тексты, которые способствуют пониманию общественных высказываний на иностранном языке и грамотному публичному изложению собственных идей. Дебаты передают основные факты жизни и культуры страны изучаемого языка и предоставляют аргументы и доказательную базу при формулировании у обучаемых своей точки зрения. Использование дебатов в обучении иностранному языку способствуют формированию аудитивных умений и умений говорения.

Изложение основного материала статьи. Применение дебатов при обучении аудированию на иностранном языке обусловлено следующими критериями. Во-первых, тексты такого характера являются сегодня актуальными в связи с политической обстановкой в мире. В интернете мы можем найти огромное количество видеоматериала дебатов как для учащихся старшего этапа, так и для младших школьников в виде игр-дебатов. Они обладают информативностью и новизной, связаны с аутентичной прагматической ситуацией.

Во-вторых, дебаты являются средством межкультурного общения и диалога культур. «Получение знаний в области межкультурной коммуникации применительно к странам изучаемого языка, дополненное лингвострановедческими знаниями собственной культуры, составляют необходимую базу информационных данных культурно-коммуникационного плана, опираясь на которую учащимся легче ориентироваться в коммуникативном пространстве других культур. Информационная интенция (готовность, желание сообщить нечто с помощью знаний, навыков, приемов межкультурной коммуникации) принимает форму коммуникативной интенции, т.е. конкретного сообщения для конкретного получателя в определенное время» [2]. Поэтому дебаты не только способствуют развитию аудитивных умений, но и умений говорения на иностранном языке. Большинство людей не способны четко излагать свои мысли публично, структурировать речь, формулировать идеи, что в результате приводит к скованности, возникает чувство неуверенности (часто необоснованной) и сильное волнение, граничащее с испугом, что сказывается на их общем физическом и психологическом состоянии. Кроме того, изложение материала в недостаточно понятной форме ведет к искажению фактов в понимании слушателей и, как следствие, к всеобщему непониманию. Чтобы преодолеть данный лингвистический и психологический барьер, необходимо сформировать у учащихся старших классов навыки восприятия и ведения живой дискуссии на иностранном языке. Для этого эффективным средством при обучении и могут послужить дебаты. Они одновременно могут являться источником информации, воспринимаемой на слух, примером публичных выступлений и высказываний и средством для формулирования устных высказываний на основе прослушанного [1].

При обучении аудированию дебаты являются речевым сообщением, или текстом, из которого учащиеся получают необходимую информацию. Такие тексты отличаются от монологической, диалогической речи, полилога и дискуссии.

Монологическая речь – это высказывание на заданную тему. Она мотивированна и зависит от того, какие задачи ставит перед собой говорящий. Монолог может представлять собой повествование, развернутое высказывание, изложение материала (в лекциях, докладах). С точки зрения психологии и лингвистики монологическая речь характеризуется логичностью, последовательностью, определенной композиционной формой, продуманностью речевого высказывания, развернутой высказывания, наличием сложных лексических и грамматических структур. Монолог ведет один человек. В монологе прослеживается четкое произношение с использованием пауз, правильной интонации. Монологическая речь характеризуется адресностью, подготовленностью и неподготовленностью, контекстностью.

Диалогическая речь – общение двух людей. Диалог имеет бытовой характер, он менее официален, чем монолог. В диалоге принимают несколько человек (минимум 2). Диалог характеризуется спонтанностью речи, наличием клише (готовых языковых форм), преобладанием эллиптических предложений (переспрос, недосказ) и экстралингвистических средств. Диалог менее развернут за счет ситуативности (привязка к определенной речевой ситуации). Диалог мотивирован, то есть существует причина, цель, стимул для ведения диалога. Диалогическая речь эмоционально окрашена. В ней наблюдается быстрота рецептивности и продуктивности, необходимость следовать за речью собеседника, спонтанность реакции, раздвоение внимания, смена ролей, наличие ответной реакции на реплику.

Полилогическая речь представляет собой групповую речь, массовую коммуникацию. По форме полилог – это развернутый и усложненный диалог с участием более двух человек. По содержанию полилогическая речь больше походит на монолог, так как состоит из микромонологов, ограниченных по времени и объему. Полилог характеризуется наличием лидерствующего адресанта, основного интерпретатора, непостоянством ролей собеседников, непредсказуемостью относительно чередования реплик, возможны вмешательства участников. В полилоге участвуют три и более собеседника. В полилоге допустима пауза для обдумывания речевого высказывания, что в диалогической речи является недопустимым и ведет к нарушению коммуникации. Полилогическая речь характеризуется спонтанностью речи, привязкой к определенной речевой ситуации, необходимостью следовать за речью собеседника, наличием клише (готовых языковых форм), преобладанием эллиптических предложений (переспрос, недосказ), преобладанием экстралингвистических средств, спонтанностью реакции, сменой ролей, распределением внимания на нескольких участников. Полилог эмоционально окрашен [3].

Дискуссия – это публичное обсуждение проблем, спорных вопросов. Она позволяет не только выявить мнения всех членов группы, но и найти общее решение проблемы. В дискуссии каждый член группы имеет возможность выразить свое отношение к той или иной проблеме.

Рассматривая дискуссию как текст, мы можем выделить следующие ее особенности:

- три и более собеседника;

- непредсказуемость относительно чередования реплик, возможны вмешательства участников;
- допустима пауза для обдумывания речевого высказывания;
- реакции на реплику может не быть;
- спонтанность речи;
- привязка к определенной речевой ситуации;
- необходимость следовать за речью собеседника;
- наличие клише (готовых языковых форм);
- преобладание эллиптических предложений (переспрос, недосказ);
- эмоциональная окрашенность;
- преобладание экстралингвистических средств;
- быстрота рецептивности и продуктивности;
- спонтанность реакции;
- распределение внимания на нескольких участников;
- смена ролей;
- аргументированность;
- целеполагание.

Дебаты в учебном процессе представляют собой текст на иностранном языке, основанный на видеоматериале дебатов, и способствуют развитию аудирования и последующего устного высказывания на основе прослушанного текста. Дебаты, как средство обучения аудированию и говорению, обладают рядом характеристик, способствующих обучению восприятия на слух иностранной речи в рамках углубленного изучения школьниками иностранного языка, и являются посильными и отвечающими интересам учащихся:

Психологические характеристики	– наличие нескольких участников дебатов – наличие ведущего, организующего речевую деятельность участников – мотивированность – ситуативная обусловленность – аргументированность позиции – быстрота рецептивности и продуктивности – смена социальных ролей – необходимость следовать за мыслью собеседников – спонтанность – широкое использование экстралингвистических средств (мимика, жесты, поза и т.д.) – эмоциональная окрашенность речи – непредсказуемость чередования реплик, возможны вмешательства участников – допустимость паузы для обдумывания речевого высказывания
Лингвистические характеристики	– широта выбора языковых средств (возможность отступления от нормы) – наличие клише, формул, штампов – употребление эллиптических предложений – наличие идиоматических выражений и специальных терминов – нечеткое, беглое произношение – обороты речи, свойственные общению в определенном социуме – наличие тезиса
Социокультурные характеристики	– наличие статусно-ролевых отношений (политические, дипломатические, юридические, военные, педагогические, религиозные, медицинские, научные, массово-информационные, спортивные и др.) – тематическое многообразие высказываний – социокультурная направленность – специфическое отражение обсуждаемых проблем, свойственных конкретной стране (группе стран) – индивидуальные особенности говорящих (принадлежность к определенной социокультурной общности, диалекты, ментальность)

В связи с переходом на ФГОС, основной задачей обучения аудированию и говорению является не только научить воспринимать и понимать речевое сообщение, но и формировать совокупность универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. Универсальные учебные действия предполагают совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [4].

Универсальные учебные действия делятся на личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

При обучении аудированию дебатов рассмотрим формирование познавательных универсальных учебных действий. Они, в свою очередь, подразделяются на общеучебные, логические, знаково-символические, информационные.

Вид УУД	Действия учащихся
Общеучебные универсальные действия	– умение ориентироваться в прослушиваемых дебатах, а именно в речи каждого участника дебатов – анализировать проблемные вопросы дебатов, позиции участников – самим задавать вопросы для наиболее полного понимания ситуации – сопоставлять и отбирать основные позиции из высказываний каждой из сторон – составлять план для последующего устного высказывания на основе прослушанных дебатов – находить дополнительную информацию в других источниках для составления устного высказывания на основе прослушанных дебатов
Логические учебные действия	– сравнивать позиции участников сторон, находить общее и различное, закономерности – группировать разбросанные высказывания участников в общий текст – устанавливать аналогию действий, событий обобщать, рассуждать по проблемным вопросам на основе дебатов – устанавливать причинно-следственные связи событий из прослушанного текста
Знаково-символические учебные действия	При прослушивании дебатов фиксировать информацию обеих сторон с помощью схем, моделей, знаков, символов
Информационные учебные действия	– извлекать необходимую информацию из речи каждого участника дебатов – обрабатывать информацию (определять основную и второстепенную информацию) – записывать, фиксировать речь участников дебатов, заполнять предложенные схемы, таблицы – интерпретировать позиции сторон в устном высказывании – оценивать полученную информацию (критическая оценка, оценка достоверности)

При обучении аудированию и говорению посредством дебатов происходит формирование познавательных универсальных учебных действий, которые способствуют обучению школьников общим приемам, схемам работы, применимым как ко всем предметам, так и к определенному предмету в отдельности. В процессе аудирования дебатов формируются такие умения, как анализировать проблемные вопросы дебатов, позиции участников; сопоставлять и отбирать основные позиции из высказываний каждой из сторон; сравнивать позиции участников сторон, находить общее и различное, закономерности; группировать разбросанные высказывания участников в общий текст; интерпретировать позиции сторон в устном высказывании. При построении устного высказывания на основе прослушанных текстов формируются умения анализа, синтеза, поиска необходимой информации из текста, критического и логического мышления.

Выводы. Обучение аудированию посредством дебатов способствует не только развитию аудитивных умений, но и развитию устного высказывания на основе прослушиваемого текста, а также овладению языковой, речевой и социокультурной компетенциями. Дебаты являются средством развития метапредметности на уроках английского языка. Являясь текстами социокультурного характера, которые отражают актуальные и реальные события современного общества и всего мира в целом, они способствуют оценке ситуации, с учетом гражданско-нравственных ценностей, овладению сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов действительности (природных, социальных, культурных, политических). Они развивают умение самостоятельно принимать решение, способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения проблем. На современном этапе начинают предъявляться особые требования к сформированности навыков слушания как необходимого условия успешного протекания процесса коммуникации. Именно на умении слышать и понимать строится умение говорить на иностранном языке.

Литература:

1. Махмурян, К.С. Современный урок в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / К.С. Махмурян // Иностранные языки в школе. – 2014. – №11.
2. Оберемко О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник НГЛУ. Вып. 26, Н. Новгород, НГЛУ 2014.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс], – URL: <http://fgos.ru> – (дата обращения 21.12.2018).
5. Министерство образования науки России [Электронный ресурс], – URL: <http://минобрнауки.рф/документы> – (дата обращения 15.10.2018).

УДК 376

аспирант Олешова Варвара Васильевна

Московский городской педагогический университет

Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва)

РЕЖИМНЫЕ МОМЕНТЫ В ЖИЗНИ СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются ежедневные режимные моменты семьи ребенка раннего возраста как основа успешной абилитации. На основании проведенных исследований автор выделяет основные принципы взаимодействия с ребенком раннего возраста после кохлеарной имплантации с учетом его изменяющихся слуховых возможностей после операции.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, ранний возраст, режимные моменты.

Annotation. The article discusses the daily routines of the family of a young child as the basis for successful habilitation. Based on the research, the author identifies the basic principles of interaction with a young child after cochlear implantation, taking into account his changing auditory capabilities after the operation.

Keywords: cochlear implantation, early childhood, routines.

Введение. В настоящее время кохлеарная имплантация является самым эффективным методом помощи при глухоте и выраженной степени тугоухости, позволяющая при своевременном проведении операции и начале коррекционных мероприятий перейти глухому ребенку на путь естественного развития слышащих сверстников.

В России с 2006 года начали проводить операции по кохлеарной имплантации детям раннего возраста. С тех пор, по данным ФГБУ РНКИЦ Аудиологии и слухопротезирования ФМБА России, ежегодно оперируется порядка 70-75% детей младенческого и раннего возраста с глухотой и выраженной степенью тугоухости.

Современные исследователи подчеркивают необходимость своевременного проведения комплекса специальных (ре)абилитационных мероприятий после кохлеарной имплантации, отмечая при этом важность раннего включения родителей в коррекционно-педагогический процесс, а также необходимость обучения их адекватным способам взаимодействия с ребенком в повседневной деятельности [1, 3, 4]. После кохлеарной имплантации родители с помощью специалистов становятся главными «учителями» ребенка в новом мире звуков: учат его слушать и слышать, выделять звуки и ориентироваться в них, понимать речь и говорить, закладывают предпосылки для формирования навыков и умений, которые сами по себе у ребенка не появятся.

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют следующие составляющие распорядка дня ребенка, на которые должна опираться вся реабилитационная работа: ежедневные жизненные ситуации, которые включают повседневные жизненные дела семьи дома, вне дома и в обществе, характерные для типично развивающихся сверстников; свободную деятельность ребенка и занятия, которые должны быть регулярными и соответствовать изменяющимся слуховым возможностям и уровню развития ребенка [2, 5, 6, 8]. В отечественной литературе встречаются следующие термины, характеризующие составляющие режима дня и являющиеся синонимами (или имеющие незначительные смысловые отличия): естественные жизненные ситуации, рутины, режимные моменты, повседневные дела, естественные ситуации, режим [1, 2, 3, 4, 5].

Зарубежные авторы выделяют следующие виды рутин: игровые ситуации, ситуации с активным участием родителей, промежуточные ситуации [6, 8].

По данным Королевой И.В., при наличии речевой среды спонтанное научение может происходить у ребенка с нарушенным слухом 16 часов в день, в то время, как целенаправленное обучение происходит только в процессе занятий с педагогом и/или родителями и занимает в раннем возрасте в среднем 15-20 минут в день [3]. Таким образом, большую часть знаний ребенок получает в процессе ежедневных режимных моментов в естественном взаимодействии с родителями.

Основной точкой запуска и условием развития слухового восприятия и понимания устной речи ребенком после кохлеарной имплантации является становление и усложнение его эмоционального диалога с близкими взрослыми, как это протекает у нормально развивающегося ребенка первого года жизни. Только в процессе развивающегося эмоционального взаимодействия с близкими взрослыми в течение дня, у ребенка появляется потребность использовать слух и речь для общения [1]. Такие события в течение дня как умывание, прогулка, прием пищи являются привычными для ребенка, создавая тем самым ощущение безопасности и стабильности, что особенно важно в первые годы жизни для нормального физического и психического развития ребенка.

Привычная повседневная деятельность, как отмечают исследователи, является важной базой для приобретения и закрепления новых навыков, так как она предсказуема для ребенка, функциональна и повторяется изо дня в день [5, 6]. Именно поэтому необходимо учить родителей взаимодействовать с ребенком в течение дня с учетом его изменившихся слуховых возможностей, использовать любую возможность для формирования навыков восприятия устной речи, ее понимания в естественной коммуникации и, как следствие, воспроизведения.

В данной статье мы остановимся на ежедневных режимных моментах, под которыми мы понимаем компоненты режима дня, занимающие почти весь день ребенка, повторяющиеся ежедневно в определенной последовательности, имеющие определенную структуру и цель. Такие события в течение дня, как прогулка, прием пищи являются важной базой для спонтанного развития эмоционального взаимодействия между родителями и ребенком, а также естественного понимания речи и развития слухового восприятия.

Нашей целью является выявление особенностей взаимодействия родителей с детьми раннего возраста после перенесенной операции кохлеарной имплантации, а также определение основных режимных моментов и обучающих ситуаций, которые можно использовать в течение дня для развития понимания речи и слухового восприятия ребенка.

На первом этапе для выявления особенностей взаимодействия родителей с детьми после перенесенной операции кохлеарной имплантации, в период с октября 2015 по май 2017 года, нами было

проконсультировано 175 родителей 95 детей раннего возраста после кохlearной имплантации в рамках подключения и настроек речевого процессора кохlearного импланта на базе ФГБУ РНКЦ АиС ФМБА России. Среди родителей было 145 женщин, 30 мужчин, средний возраст составил $28,5 \text{ лет} \pm 7,9$, при этом у 115 (66 %) было высшее образование, у 60 (34%) - среднее образование. У 2 родителей была ученая степень кандидата наук.

Основной задачей консультаций в рамках подключения и настроек речевого процессора, помимо выявления совместно с аудиологом оптимального уровня настроек речевого процессора кохlearного импланта, было изучение взаимодействия родителей с ребенком и выделение основных направлений работы в процессе беседы с родителями.

На втором этапе были определены основные режимные моменты, на основании которых должна строиться комплексная система реабилитации. Нами были проанализированы данные, полученные в ходе консультативной работы с семьями детей раннего возраста после кохlearной имплантации в рамках сурдопедагогического сопровождения. В этом этапе исследования участвовало 17 семей. Всего в исследовании приняло участие 48 человек, среди них было 19 детей с тяжелыми нарушениями слуха в возрасте от 5 месяцев до 3 лет. 17 из них была сделана операция кохlearная имплантация, 2 являлись кандидатами на операцию. Среди 29 членов семей было 17 матерей, 6 отцов, 3 бабушки, 1 старший брат, 2 старших сестры.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе исследования, непосредственно на запускаящем этапе реабилитации после кохlearной имплантации, нами были выявлены следующие проблемы во взаимодействии родителей с детьми раннего возраста: речь взрослых неэмоциональна; родители не понимают, как общаться с ребенком; обращаются к детям сложными фразами, либо, наоборот, молчат при взаимодействии с ребенком; не пытаются добиться понимания ситуации, выполнения поручения или реакции на сказанное; в момент диалога взрослый не смотрит на ребенка. При этом родителям самостоятельно сложно выделить основные акценты, которые необходимо делать ребенку в течение дня для запуска понимания речи.

Согласно проведенному исследованию взаимодействия родителей с детьми раннего возраста после кохlearной имплантации, родители могут перечислить ежедневные режимные моменты ребенка, но не могут определить, как их можно использовать в коррекционно-развивающих целях каждый день. Необходимо обучать родителей анализу каждого режимного момента в течение дня, который может быть простыми, однокомпонентными (например, поцелуй папы при прощании) и сложным, многокомпонентным (например, умывание) [8]. В соответствии с количеством компонентов каждого режимного момента, выделяются коррекционно-развивающие задачи, характерные для каждой ситуации.

Родителям детей раннего возраста после кохlearной имплантации для успешной реабилитации детей необходимо: поддерживать эмоциональное общение с ребенком в течение всего бодрствования; организовывать эмоционально насыщенные ситуации с интересной для ребенка деятельностью для запуска понимания речи, развития слухового восприятия и собственной речи ребенка; использовать простые стихи, потешки и песенки в определенных режимных моментах, повторять их изо дня в день, пока ребенок не начнет понимать и эмоционально реагировать на них; в общении с ребенком использовать простые, емкие по содержанию фразы.

На втором этапе исследования в процессе встреч в условиях домашнего визитирования семей, были сформулированы основные принципы коммуникации с детьми раннего возраста после кохlearной имплантации:

- в момент общения взрослый должен смотреть на ребенка, призывая тем самым к диалогу;
- необходимо выдерживать паузы для ответной реакции ребенка;
- взрослый должен говорить с ребенком короткими, емкими по содержанию фразами, повторяющимися изо дня в день. Таким образом, постепенно ребенок начинает ориентироваться в знакомых ситуациях, понимать обращенную речь и говорить;
- речь взрослого должна быть эмоциональной;
- в процессе знакомых ребенку ситуаций взрослый должен удивлять его неожиданными действиями, например: надеть папин ботинок ребенку на ногу, вместо детского. Таким образом, мы создаем дополнительные ситуации для формирования эмоциональной реакции ребенка на ситуацию, тем самым побуждая его говорить.
- необходимо эмоционально комментировать свою деятельность в течение дня, эмоционально вовлекать в нее ребенка, намеренно утрируя ритмико-интонационную сторону речи (например: «Фу! Ботинки грязные! Надо помыть ботинки!», «А! Чай горячий! Дуй!», «Мммм! Вкусно!», «Оеееей! Миша упал! Пожалей Мишу!»).
- в процессе повторяющихся изо дня в день режимных моментов (прием пищи, прогулка) важно создавать для ребенка обучающие ситуации, закреплять полученные знания и знакомить с новым материалом.

В процессе проведенного исследования были выявлены следующие основные режимные моменты у детей раннего возраста после кохlearной имплантации:

- игровые ситуации: рисование, лепка, танцы под музыку, игры на прогулке, конструирование, подвижные игры дома, простые сюжетные игры.
- ситуации с активным участием родителей: гигиенические процедуры, надевание/ снятие слухового аппарата и/или речевого процессора кохlearного импланта, смена одежды, прием пищи, отход ко сну, прогулка.
- промежуточные ситуации: встреча знакомых, внезапный дождь/снег, случайно разбитая чашка и т.д.

Перечисленные ситуации должны сопровождаться положительными эмоциями и определенными действиями, имеющими результат, а также должны постепенно переводить ребенка из зоны ближайшего в зону актуального развития.

Некоторые компоненты режимных моментов и обучающие ситуации, разработанные нами для обучения родителей взаимодействию с ребенком раннего возраста после кохlearной имплантации в течение дня, представлены в таблице № 1.

Примеры обучающих ситуаций для использования родителями с детьми после кохлеарной имплантации в течение дня

Режимный момент	Основные компоненты	Игровые и обучающие ситуации
Утреннее пробуждение	- Надевание речевого процессора и/или слухового аппарата; - Приветствие ребенка; - Надевание одежды; - Зарядка; - Проводы папы (мамы, бабушки) на работу.	- После включения процессора приветствие ребенка и обсуждение комфортности звучания: «Как ты слышишь?» - Рассказ стихотворения с движениями: Кто проснулся, потянулся, Маме с папой улыбнулся! - Обсуждение элементов одежды, ее цвета, размера. Намеренное утрирование ритмико-интонационной стороны речи, например: «У мамы БОЛЬШИЕ (низкий голос) штаны, а у Вани маленькие (высокий голос)!» Свобода выбора одежды ребенком, побуждение ответа на вопрос: «Что ты наденешь?», «Что ты надеваешь?», «Что мама надела?». - Создание неожиданных, эмоционально окрашенных ситуаций. Например, вместо маленьких носков ребенка, дать ему большие папины носки. Дождаться реакции удивления, эмоционально обсудить: «Ой! Мама перепутала! Дала большие носки! Оееей! А где твои маленькие носки?» - Сопровождение упражнений зарядки простыми стишками или песенками, например: Рано утром на полянке, Так резвятся обезьянки: Левой ножкой: топ, топ! Правой ножкой: топ, топ! Руки вверх, вверх, вверх, Кто поднимет выше всех? - При проводах членов семьи на работу придумывать неожиданные эмоционально окрашенные ситуации, когда папа «случайно» надевает, например, мамину шапку: «Ой! Папа перепутал!», или забывает телефон, возвращается за ним и просит ребенка дать ему телефон: «Где мой телефон але-але (изображает)? Тут нет, тут нет! Вот он! Дай, дай телефон але-але!».
Гигиенические процедуры	- Умывание (компоненты: вошли в ванную, включили свет, включили воду, взяли щетку, выдавили зубную пасту, почистили зубы, прополоскали рот, умыли лицо, выключили воду, вытерли лицо полотенцем, положили все на место, вышли из ванной, закрыли дверь, выключили свет)	- Стараться давать ребенку больше поручений: включи свет, включи воду, возьми щетку, помой руки и т.д. - Создавать эмоционально окрашенные ситуации: включить холодную воду: «Ай! Холодная!», спрятать зубную щетку или придумать, что зубную щетку унес Мишка, предложить ребенку найти ее: «Тут нет, тут нет! Вот она! Миша взял! Аяяяяй, Миша! - Рассказ тематических стихов и потешек про умывание. Например: Водичка, водичка, умой мое личико, Чтобы глазки блестели, Чтобы щечки краснели, Чтобы смеялся роток И кусался зубок!
Завтрак	- Сервировка стола: достаем чашку, ложку, тарелку и т.д.; - Обсуждение пищи, которая будет на завтрак; - Прием пищи, кормление игрушек; - Помощь маме в уборке после завтрака;	- Обсуждение посуды, выполнение ребенком простых поручений: «Где чашка? Вот чашка. Поставь чашку на стол». - Выбираем, чем будем кушать кашу: ложкой/вилкой/ половником и т.д. - Эмоционально обсуждаем характеристики пищи, например, что каша: «Ай! Горячая!». - Во время/ после приема пищи рекомендуется «кормить» игрушки: «Дай кашу Мише/ Ляле», создавая игровые, эмоционально насыщенные ситуации, в которых игрушка не хочет кашу или, наоборот, хочет добавки. - После завтрака эмоционально обсуждаем, что игрушки грязные: «Фу! У Ляли грязный рот! У Миши грязное ухо!», даем поручения: «Выймай

		Ляле рот! Вымой Мише ухо!». Умываем игрушки, вытираем полотенцем: «Ляля чистая! Ляля говорит: «Спасибо, ... (имя ребенка), помыл меня!». - Просим ребенка помочь убрать грязную посуду и оставшиеся продукты после завтрака, эмоционально выделяя характеристики предметов: «Дай мне ГРЯЗНЫЕ ложки».
--	--	--

Выводы. Таким образом, необходимо обучать родителей взаимодействию с имплантированным ребенком раннего возраста в процессе привычной каждодневной деятельности. Благодаря правильно выстроенному взаимодействию между родителями и ребенком с нарушенным слухом, ребенок будет получать качественную коррекционно - развивающую поддержку постоянно, а не только во время занятий со специалистом.

Разработанные рекомендации позволяют формировать понимание речи и естественное слуховое поведение у ребенка путем вовлечения всей семьи в процесс абилитации, что влияет не только на развитие ребенка, но и в дальнейшем на выбор для него образовательной организации.

Литература:

1. Дети с кохлеарными имплантами: научно-популярное издание / под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. – М.: Издательство «Национальное образование», 2017. – 208 с.: ил. – (Антология образования). – (Инклюзивное и коррекционное образование).
2. Ермолаева Е.Е., Казьмин А.М., Мухамедрахимов Р.Ж., Самарина Л.В. О ранней помощи детям и их семьям // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. No 2. С. 4—18.
3. Королева И.В. Научно-методологические основы реабилитации ранооглохших детей после кохлеарной имплантации. Часть 1 «Слуховой метод» / Российская отоларингология №2 (51) 2011, с. 88-98.
4. Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. Задания для родителей глухих и слабослышащих дошкольников, воспитывающихся и обучающихся в семье по методу Леонгард. Издание 2-е дополненное и переработанное. Москва, 2018. – 333 с.
5. McWilliam, R.A. Routines-based early intervention: Supporting young children and their families. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. – 2010.
6. Woods, J., Kashinath, S., Goldstein H. Children's communication outcomes. Journal of Early Intervention, 26, 2004, 175-193.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты - URL <https://fgos.ru>
8. Семейное вмешательство, основанное на рутине (FGRBI), и воспитатель, обеспечивающий уход / The Florida state university-URL <http://fgrbi.fsu.edu>

Педагогика

УДК 371

соискатель Олиндер Марина Владимировна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург)

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАССНИКОМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлен анализ практики организации профориентационной работы в довузовской подготовке. Автор раскрывает проблемы, связанные с формированием профессиональной ориентации, профессиональной направленности и выбора профессии старшеклассником. Проведен анализ реального состояния исследуемого процесса. Сделаны перспективные выводы на основе выявленных проблем профориентационной работы со старшеклассниками. В результате проведенного исследования даются рекомендации для организации довузовской подготовки.

Ключевые слова: профориентационная работа, довузовская подготовка, профориентация старшеклассника.

Annotation. The article presents an analysis of the practice of organizing career guidance work in pre-university training. The author explores the problems associated with the formation of vocational guidance, professional orientation and choice of profession by a high school student. The analysis of the real state of the process under study. Perspective conclusions were made on the basis of the identified problems of vocational guidance work with high school students. As a result of the study, recommendations are made for the organization of pre-university training.

Keywords: career guidance work, pre-university training, vocational guidance of a high school student.

Введение. Стремление государства создать передовое развитое общество требует обоснования теоретических основ для выработки стратегии подготовки кадрового потенциала страны. Сознательный выбор профессии – важнейшая задача государственной политики и педагогической практики, поскольку от него зависит успешность повышения трудовых показателей в экономике страны, снижение текущих кадров, пополнение кадрового потенциала мотивированными специалистами. Ошибочный профессиональный выбор на этапе поступления в высшее учебное заведение становится в дальнейшем причиной отсутствия трудовой мотивации, ухода из профессии, отсева студентов на разных этапах обучения, смены профиля деятельности. Неоправданные затраты государства на образование молодежи наносят ущерб экономическому развитию страны, а вместе с тем и деятельности высших учебных заведений. В этой связи становится актуальным рассмотрение проблемы профориентационной работы со старшеклассником в довузовской подготовке.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный отбор в вуз – это процесс выбора претендентов с такими личностными качествами, которые отвечали бы требованиям будущей профессии даже на этапе поступления. Профессиональная пригодность диагностируется на основе определения наличия индивидуальных особенностей личности, влияющих на успешность освоения трудовой деятельности и эффективность ее выполнения. Так, профессиональный отбор выступает ядром профориентации, который выполняет в ней функцию выявления и отбора из исходного контингента претендентов лиц, которые смогут с наибольшей вероятностью освоить успешно конкретную специальность и связанные с ней трудовые обязанности.

Профориентационная работа сегодня должна осуществляться непрерывно, особенно в системе «школа – вуз», поскольку отбор лучших из числа профориентированных старшеклассников позволяет обеспечить необходимые исходные условия для эффективного образовательного процесса в вузе. Однако, профориентация старшеклассников не всегда находится в центре внимания приемной комиссии вузов [2]. В практике профориентационной работы сложился опыт «легкого» привлечения абитуриентов: профагитация, день открытых дверей, консультации перед поступлением.

В научном аспекте обоснованием профориентационной работы занимались ученые Ю.А. Конаржевский, С.Н. Чистякова, В.П. Жуковский, Ф.И. Иващенко, А.В. Калашников, А.Д. Сазанов), в исследованиях которых рассмотрены: взаимодействие школы и вуза при профильном обучении, профессиональное самоопределение молодежи, концепции профессиональной направленности учащихся, формирование профессиональной ориентации школьников. А.С. Мутырова выявила наиболее эффективные способы профессиональной ориентации в системе непрерывного образования: профессиональное просвещение, профессиональное воспитание, профессиональный отбор абитуриентов, социально-профессиональная адаптация, профессионально-индивидуальное консультирование [2]. Как отмечается в работах С.В. Титовой, актуальность создания целостной педагогической системы профориентационной работы с обучающимися разных уровней обучения (общее образование, СПО, ВПО), слушателями курсов дополнительных образовательных программ в условиях учебных заведений непрерывного образования диктуется следующими причинами:

- психолого-педагогической (возрастает потребность молодежи в раннем профессиональном самоопределении, в осознанном выборе профессии в соответствии с интересами, склонностями);
- образовательной (востребованность образования, направленного на развитие способностей человека, его творческого этнокультурного потенциала);
- демографической (уменьшается прием в 10 классы общеобразовательной школы и, как следствие, падение конкурса абитуриентов) [4].

Анализ данных по профориентационной работе старшеклассников в Оренбургской области показал, что сегодня данной деятельностью не охвачена треть старшеклассников (32,4%). Опрос учащихся старших классов показал, что поступление в вуз они связывают со своей мечтой, однако дать характеристику выбранной профессии старшеклассники не смогли. Не знакомы со сроками обучения в вузе респонденты, выбирающие профессии из специалитета. Специфику трудовой деятельности (условия труда, режим работы) в выбранной ими профессии не смогли назвать более половины участников эксперимента (68,3%). При этом, 72,8% опрошенных считают, что выбранная профессия будет востребована, но дополнительную подготовку для дальнейшего профессионального роста готовы осуществлять лишь 29,4% старшеклассников. Таким образом, результаты анкетирования показали, что старшеклассники обладают высоким уровнем готовности к выбору профессии и низкий уровень осознания данной профессии в перспективе. Проводимая в школах профориентационная работа должна организовываться в тесной связи с вузами, представители которых смогли бы рассказать более подробно о профессиях в долгосрочной перспективе развития страны.

Первое. Проблемы довузовской подготовки в аспекте профориентационной работы со старшеклассниками.

1. Дополнительное образование на базе вуза сегодня не призвано дополнить и расширить предпрофильную и профильную подготовку старшеклассников. Практика показывает, что дополнительное образование в вузе для школьников в основном ориентировано на подготовку к сдаче единого государственного экзамена. Профильная дифференциация же должна способствовать тому, чтобы обучающиеся могли сделать осознанный выбор будущей профессии. Средства и методы профориентационной работы вузов носят пассивный характер и требуют обновления:

- беседы с абитуриентами о направлениях и профилях, организуемых преподавателями образовательного учреждения;
- приглашение преподавателей вуза на школьные мероприятия;
- оформление информационных стендов, рекламных щитов и полиграфической продукции о направлениях и профилях вуза;
- организация «Дня открытых дверей и др.

2. В настоящее время, несмотря на то, что профориентационная работа является одним из самых эффективных средств формирования профессиональной направленности учащихся, в большинстве школ она не ведётся, либо профориентационные услуги не являются действенным средством определения жизненного пути учащихся, построения их профессиональной карьеры. Этот факт подтверждается рядом социологических и педагогических исследований, показывающих, что большинство выпускников выбирают профессии, которые не соответствуют их склонностям и способностям и не пользуются спросом на рынке труда. Подобная тенденция в дальнейшем наблюдается и в вузах: абитуриенты всё чаще демонстрируют низкий уровень профессиональной мотивации, недостаточную осведомлённость о требованиях, предъявляемых к выбранной профессии, что приводит к замедлению процесса профессиональной адаптации, порождая чувство неудовлетворенности собой и профессией.

Необходимая сегодня профильная дифференциация требует организации профориентационной работы, ориентированной на учёт индивидуальных особенностей старшеклассника. Ее эффективная реализация способна повысить эффективность профессионального самоопределения, сделать его более адекватным особенностям личности. Сегодня в школах профильная дифференциация не способна решить такие проблемы современной школы, как: нивелировка способностей школьников, слабая мотивация, учение ниже возможностей, пассивность учеников, случайности выбора ими профессий и путей продолжения образования

и т.д. Возникает необходимость введения профильной дифференциации как педагогической модели социального заказа.

Второе. Перспективы довузовской подготовки в аспекте профориентационной работы со старшеклассниками. Довузовская подготовка обучающихся – это пропедевтический этап непосредственного профессионального становления личности, целью которого является развитие собственных познавательных интересов старшеклассников, повышение уровня образованности и подготовка к условиям высшей школы [1]. В региональной системе непрерывного образования разные формы довузовской подготовки. Профориентационная работа со старшеклассниками должна быть направлена на повышение качества подготовки, формирование дополнительных компетенций, востребованных на рынке труда. Она способствует освоению обучающимися нового опыта деятельности, социальных ролей, коммуникации, профессионального поведения, качеств.

1. Активные методы профориентационной деятельности работы требуют особой подготовки и ориентированы на косвенное вовлечение предполагаемых абитуриентов в мир науки и студенчества. В довузовской подготовке можно выделить следующие активные методы профориентации:

- привлечение старшеклассников к работе вузовских проблемных групп;
- создание в вузах работниками телевидения и преподавателями рекламных роликов, позволяющих позиционировать направления и профили вуза;
- активное участие преподавателей вуза в государственных программах по повышению квалификации и профессиональной переподготовке;
- организация научных исследований по актуальным вопросам экономики, психологии, управления и др.;
- проведение профессиональных недель факультетов;
- организация олимпиад для различных групп населения и для школьников в частности.

2. Сегодня требуется организовывать профориентационную работу в довузовском образовании как целостную управленческую систему, базирующуюся на следующих принципах:

- конкретность - управление на основе достоверной и научно обоснованной информации о состоянии готовности учащихся к профессиональному самоопределению;
- научность - учёт новейших достижений науки об образовании, профориентации и управлении;
- систематичность - рассмотрение объекта и субъекта управления как целостной системы;
- обратная связь - получение информации о результатах воздействия управляющей системы на управляемую систему путем сравнения фактического состояния готовности учащихся к профессиональному самоопределению;
- комплексность - обеспечение единства целей и содержания подготовки к профессиональному самоопределению;
- длительность и непрерывность - обеспечение педагогического руководства процессом подготовки учащихся к профессиональному самоопределению на протяжении всего срока обучения в школе;
- оптимальность и эффективность - выбор наиболее эффективных форм, методов подготовки школьников к профессиональному самоопределению.

Принципы управления профориентационной работы направлены на повышение готовности старшеклассника к профессиональному самоопределению и формирование у него профессиональной направленности. Результатом такой работы выступит профессиональная ориентация как целостная система, представленная следующими составляющими: профинформации, профконсультации, профотбора и профадаптации.

3. Профориентационная работа высшего учебного заведения будет результативной, если следовать следующим рекомендациям.

- Конкретизация целевых аудиторий абитуриентов для оптимизации мер и технологий профориентационной работы. Составление плана профориентационных мероприятий вуза, дифференцированно по довузовскому и студенческому самоопределению.
- Обучение будущих специалистов должно осуществляться в деятельностно-ориентированном направлении на основе использования интерактивных форм и методов обучения.
- Расширение перечня вопросов в билетах итоговой аттестации заданиями, связанными с применением профессионально ориентированных ситуаций, освоением различных функций и ролей субъектов профессиональной деятельности.
- Максимизировать взаимодействие студентов с представителями работодателя для разбора профессиональных задач, и развития у студентов способности адаптироваться к условиям труда в изменяющихся социально-экономических условиях.

Выводы. При довузовской подготовке старшеклассников обеспечивается профильность обучения, создаются условия для жизненного самоопределения выпускников. Совместная работа и профессиональное общение преподавателей двух педагогических коллективов взаимно обогащают учащихся, т.к. усвоение знаний учащимися осуществляется в целостности, происходит развитие творческой активности личности, удовлетворение её запросов, реализация индивидуальных склонностей, способностей в различных сферах деятельности, формирование мотивации к получению высшего образования. Всё это помогает создавать условия для профессионального самоопределения школьников, их успешного поступления в университет. Данная система предполагает более активное формирование профильных классов с учётом индивидуальных и психофизиологических особенностей школьников, что позволяет учащемуся успешно адаптироваться в образовательном процессе.

Литература:

1. Загузина Н.Н. Довузовская подготовка как условие содействия профессиональному самоопределению старших школьников URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-dovuzovskaya-podgotovka-kak-uslovie-sodeystviya-professionalnomu-samooopredeleniyu-starshih-shkolnikov#ixzz4B65dAyP1>
2. Молоткова Н.В., Мищенко Е.С. SWOT-анализ как основа разработки стратегии развития профориентационной работы образовательной организации в условиях конкурентной среды // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2010. № 3 (65). С. 52–56.
3. Мутырова А.С. Рекомендации в помощь абитуриенту. – Элиста: Калмыцкий государственный университет. – 2008. – 82 с.

УДК:376.3

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Шитикова Анастасия Андреевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОВЗ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье актуализируется проблема выбора образовательного маршрута семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Рассматриваются типичные трудности и особенности планирования семьей образовательного будущего детей, имеющих ограничения по здоровью. Описывается процедура и результаты констатирующего эксперимента. Анализируются установки, мотивы и критерии выбора образовательной траектории и сферы профессиональной деятельности родителями, воспитывающими детей с сенсорными нарушениями. Отмечаются ожидания родителей и их требования к уровню и качеству образовательных услуг и их представления о роли школы в дальнейшей социализации их детей. Изучается удовлетворенность семьи жизнедеятельностью образовательной организации. Делаются выводы о специфике запросов семьи на получение ребенком с ОВЗ основного, среднего и высшего образования.

Ключевые слова: образование, образовательный запрос, семья ребенка с ОВЗ, обучающиеся с нарушениями слуха, обучающиеся с нарушениями зрения, родители.

Annotation. The article addresses the problem of choosing an educational route for a family raising a child with disabilities. The typical difficulties and features of family planning for the educational future of children with health restrictions are considered. The procedure and results of the ascertaining experiment are described. Analyzes the attitudes, motives and criteria for choosing an educational trajectory and sphere of professional activity by parents raising children with sensory impairments. The expectations of parents and their requirements for the level and quality of educational services and their understanding of the role of the school in the further socialization of their children are noted. We study family satisfaction, life activity of an educational organization. Conclusions are drawn about the specifics of the family's requests for a primary, secondary and higher education for a child with disabilities.

Keywords: education, educational inquiry, family of a child with HVD, students with hearing problems, students with visual impairments, parents.

Введение. На современном этапе развития специальной педагогики и психологии создание эффективной системы комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является актуальной задачей. В психолого-педагогических исследованиях отмечается важность изучения различных аспектов этой семейной системы с целью предупреждения внутрисемейных проблем, связанных с развитием, обучением и воспитанием ребенка с ОВЗ. Одной из распространенных проблемных ситуаций в семье, воспитывающей детей с ограничениями по здоровью по мнению исследователей является выбор индивидуальной образовательной траектории ребенка с учетом его особых потребностей. Грамотное определение будущего маршрута в образовании считается приоритетным законным правом и обязанностью родителей. Однако, как показывает теоретический анализ проблемы и практический опыт значительная часть семей ребенка с ОВЗ испытывают серьезные затруднения при планировании и реализации траектории в системе образования. Исследования располагают достаточным арсеналом сведений о роли семьи в социализации обучающихся с ОВЗ, о специфике детско-родительских отношений, об актуальных проблемах родителей, воспитывающих ребенка с ограничениями по здоровью. При этом сопоставительный анализ образовательных запросов семей этой категории на образование детей с ОВЗ не стал предметом детального научного анализа. Учитывая актуальность и научную новизну, было проведено исследование по соответствующей проблематике. В эксперименте приняло участие 40 семей: 20 семей, воспитывающих учащихся старших классов с нарушением слуха, и 20 семей, воспитывающих учащихся старших классов с нарушением зрения.

Основу констатирующего эксперимента составила диагностическая программа, включающая в себя:

1. Модифицированный опросник, разработанный рабочей группой «Образование и культура как основы национальной идентичности» регионального отделения Общероссийского народного фронта (Руководитель – Лыжина Н.П.). Он ориентирован на изучение специфики выбора семьей образовательного маршрута для своего ребенка, на анализ их осведомленности о вариантах программ и форм получения образования. Опросник позволяет оценить критерии выбора образовательной организации и условий для более успешного обучения их ребенка с ОВЗ.

2. Анкета, разработанная Бузмаковой Т. Н. позволяет получить данные об участии родителей в выборе ребенком будущей профессии: степень их включенности и критерии профессионального выбора, учет противопоказаний, способностей и возможностей ребенка с ОВЗ в процесса самоопределения.

3. Авторская анкета, состоящая из трех разделов, предполагающих анализ специфики выбора родителями образовательной траектории с учетом особых потребностей ребенка. Первый блок вопросов выявляет осведомленность семьи о особенностях развития детей с ОВЗ и характере нарушения. Второй блок, направлен на анализ удовлетворенности семьи образовательными услугами и условиями получения образования в текущий момент. В этом разделе уделялось внимание ответственному отношению родителей к выбору образовательного маршрута для собственного ребенка. Третий блок предполагал выявление критериев и условий выбора образовательного маршрута.

Таким образом подобранный диагностический инструментарий позволил выявить основные запросы семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, на получение им основного, среднего и высшего образования, а также их представления и ожидания относительно будущего своего ребенка.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Конституцией Российской Федерации (ст. 43, право на образование), родители отвечают за получение ребенком основного общего образования [1]. Закон «Об образовании в РФ, указывает на то, что семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ, наделены правом выбора как формы получения образования, так и образовательной организации (п. 1 ст. 52) [2].

Закрепленные законодательством права родителей достаточно подробно раскрыты в психолого-педагогической литературе. Тщательно изучены психологические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ [8]. Отмечена важность наличия у родителей правильной позиции по отношению к своему ребенку и своевременное обращение за помощью к специалистам с адекватным запросом [10]. Проанализированы степень осознанности и согласованности образовательных запросов семьи, варианты их реализации, виды и характеристики [4]. Теоретический анализ проблемы позволил определить особенности образовательных запросов современной семьи: полярность, несогласованность, расхождение взглядов членов семьи на воспитание и образование ребенка, несформированность, неадекватность, конъюнктурность, критичность [9]. На основе анализа литературных источников были определены три позиции родителей относительно выбора учебного заведения и связанных с ними социальных ожиданий: «школа как ресурс», «школа как партнер», «школа как камера хранения» [7].

Важно подчеркнуть, что на данный момент имеются лишь отдельные разработки по изучению образовательных запросов семей, воспитывающих детей с ОВЗ [6]. Исследования проводились только с участием родителей, воспитывающих детей, не имеющих особенностей развития [3]. Преимущественно изучались образовательные запросы по конкретным ступеням образования и локальным нозологическим группам [5]. Основываясь на имеющейся теоретической базе и учитывая потребности практики, была предпринята попытка расширить научные представления об образовательных запросах родителей с учетом нозологического статуса их детей. К исследованию были привлечены: семьи, воспитывающие обучающихся с нарушением слуха и с нарушениями зрения. Все дети являются обучающимися специальных (коррекционных) школ. Основанием для выбора этих групп испытуемых стало предположение о том, что родители уже ориентированы в специфике образования детей и определились с их будущим образовательным маршрутом.

Анализ ответов родителей на вопросы анкеты №1 показал, что хорошо ориентируются в своих правах на получение образования их детей. 80% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 75% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. Они знают о своем праве выбора образовательной программы (инклюзивного или специального класса) для своего ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Воспользовавшись этим правом, родители отдали предпочтение специальной (коррекционной) школе. Достаточный уровень осведомленности свидетельствует об активной позиции семьи в плане систематического отслеживания изменений в законодательстве. Однако последующий анализ показывает недостаточную осознанность родительского выбора.

Большинство семей ориентировались на собственные представления о состоянии здоровья их детей. 50% респондентов, воспитывающих обучающихся с нарушением слуха, и 20% родителей учеников старших классов с нарушением зрения указали, что не учитывали никаких рекомендаций, а исходили только из собственных убеждений. Лишь 20% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 35% родителей старшеклассников с нарушением зрения воспользовались рекомендациями ПМПК при выборе образовательной программы. Остальные испытуемые уточнили, что образовательный маршрут для ребенка они выбирали по рекомендациям других семей или реже учителей начальной школы. 25% родителей учеников старших классов с нарушением зрения руководствовались рекомендациями медицинских работников (врачи поликлиники, медицинских центров, МСЭ и др.). Данной помощью из родителей учеников старших классов с нарушением слуха никто не воспользовался. При рассуждении на данную тему 30% родители учеников старших классов с нарушением слуха и 25% семей учеников старших классов с нарушением зрения акцентировали внимание на том, что выбирали образование для своего ребенка исходя из его интересов.

Родители обеих групп (100%) считают, что осуществлять обучение их детей лучше очно. Такой ответ тоже был достаточно ожидаем, так как на протяжении более десяти лет дети опрошенных родителей обучались в школах-интернатах. В процессе обучения ребенка с ОВЗ приоритетной задачей анкетированные считают освоение образовательной программы 80% родителей старших учеников старших классов с нарушением слуха и лишь 35% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. На лидирующих позициях коррекции нарушений в развитии ребенка настаивают 20% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 30% родителей с нарушением зрения. В качестве основной задачи обучения 35% родителей учеников старших классов с нарушением зрения отметили социализацию ребенка. На данной точке зрения не настаивали родители учеников старших классов с нарушением слуха. Эти данные согласуются с научными представлениями о социальных последствиях зрительной патологии, носящих системный характер. Тревога семьи за будущее жизненное самоопределение ребенка понятна и закономерна в современных условиях.

Для реализации приоритетных задач образования детей с сенсорными нарушениями по мнению родителей в школах созданы все необходимые условия. Это подтверждают ответы 100% родителей учеников старших классов с нарушением зрения и 80% родителей учеников старших классов с нарушением слуха. Для повышения качества образования детей в их образовательной организации не хватает профессиональной подготовки учителя по мнению 20% родителей учеников старших классов с нарушением слуха.

Все участники анкетирования уверены, что они четко представляют себе постшкольный маршрут своего ребенка. На получение среднего профессионального образования ориентированы 60% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 35% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. На дальнейшее трудоустройство сразу после школы рассчитывают 40% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 30% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. Получение высшего образования своему ребенку рекомендуют 35% родителей учеников старших классов с нарушением зрения, и никто из родителей учеников старших классов с нарушением слуха. Данная позиция достаточно традиционна для семьи, воспитывающей глухого или слабослышащего ребенка. Как показывает практика обучающиеся с нарушениями слуха в основном ориентированы на получение среднего профессионального образования (СПО). В то время как слепых и слабовидящих детей важнейшим условием успешной социализации считается наличие высшего образования.

В ходе анализа анкеты №2 были обнаружены разноплановые представления ближайшего семейного окружения о мотивах и критериях выбора будущей профессии для ребенка с ОВЗ. Считают необходимым руководствоваться склонностями ребенка 50% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 35% респондентов, воспитывающих учеников старших классов с нарушением зрения. Важнее учитывать интерес ребенка к профессии по мнению 50% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 30% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. По мнению 20% родителей учеников старших классов с нарушением зрения главным критерием при выборе профессии является материальное благополучие, 15% - потребность региона в кадрах. Среди родителей учеников старших классов с нарушением слуха подобные ответы не были зарегистрированы. Очевидно, что группа семей глухих и слабослышащих обучающихся ориентированы на потребности и индивидуальные возможности детей, а для родителей учеников старших классов с нарушением зрения немаловажными факторами при выборе профессии являются высокая заработная плата и востребованность на рынке труда.

Важно подчеркнуть, что часть родительской общественности достаточно четко представляют и будущую сферу профессиональной деятельности своего ребенка. 50% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 35% родителей учеников старших классов с нарушением зрения советуют своим детям освоить профессию в сфере медицины. 30% родителей учеников старших классов с нарушением слуха рекомендуют своим детям профессию в сфере обслуживания. 20% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 30% родителей учеников старших классов с нарушением зрения советуют своим детям профессию в сфере производства. Профессию в педагогической сфере рекомендуют своему ребенку 30% родителей учеников старших классов с нарушением зрения, и никто из родителей учеников старших классов с нарушением слуха.

Предполагаемые родителями области труда не в полной мере адекватно соотносятся с выбираемыми для детей с ОВЗ профессиями. Нередки случаи, при которых семья не учитывает медицинские противопоказания, накладываемые нозологией. В частности, родители обучающихся с нарушением слуха рекомендуют своим детям такие профессии как: врач, продавец, бизнесмен по разным соображениям. 40% из них считают, что будущая профессия соответствует индивидуальным особенностям ребенка. 40% родителей рекомендуют своим детям профессию из-за высокой заработной платы. 25% родителей сделали выбор в связи с относительной легкостью труда данной профессии, а 15% - в связи с традициями семьи.

Родители учеников старших классов с нарушением зрения рекомендуют своим детям следующие профессии: массажист, инженер, психолог, учитель и врач. 80% родителей считают, что выбранная ими профессия соответствует индивидуальным особенностям ребенка. 10% респондентов выбрали профессию своим детям из-за творческого характера труда. 5% родителей из-за высокой заработной платы и столько же испытуемых сделали выбор в связи с относительной легкостью труда по данной профессии.

Представленные данные наглядно свидетельствуют о том, что далеко не весь перечень профессий доступен категории детей с сенсорными нарушениями. Однако участники опроса выразили уверенность, что они хорошо осведомлены о профпригодности и противопоказаниях для своих детей в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, наблюдается определенное расхождение между идеализированными представлениями родителей о профессиональном будущем своих детей и их реальными возможностями обучения и дальнейшего трудоустройства.

Анализ результатов анкеты №3 свидетельствует, что респонденты уверены в собственной достаточной компетентности в вопросах обучения и развития собственного ребенка. Исключение составили 10% родителей глухих и слабослышащих детей. Информацию об особенностях развития ребенка 40% родителей учеников старших классов с нарушением слуха, и 30% родителей учеников старших классов с нарушением зрения получают из консультаций со специалистами. Из консультаций с медицинскими работниками узнают об особенностях развития своего ребенка 35% родителей старших учеников старших классов с нарушением слуха и 50% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. Из сети интернет черпают информацию 20% родителей учеников старших классов с нарушением зрения, и никто из родителей учеников старших классов с нарушением слуха. Никто из родителей обеих групп не получает необходимые сведения из специальной литературы или из лекций, семинаров и других мероприятий, проводимых в образовательной организации. Таким образом, у семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ востребованы консультативные формы работы и непопулярно самообразование и научно-просветительская работа образовательной организации.

Следует отметить, что к специальной (коррекционной) школе у семьи воспитанников уровень претензий и требований достаточно низок. В текущий момент большинство родителей обеих экспериментальных групп удовлетворены, оказываемыми образовательными услугами. Полностью удовлетворены 70% респондентов, воспитывающих глухих и слабослышащих детей, частично удовлетворены 20% и не удовлетворены 10% участников эксперимента. По мнению 75% респондентов этой группы в образовательной организации полностью создана доступная среда, а 25% родителей считают, что она обеспечена частично.

Среди родителей учеников старших классов с нарушением зрения все родители (100%) ответили, что полностью удовлетворены условиями получения образования, но 40% из них полагают, что доступная среда созданы в школе не в полном объеме. Прослеживается определенная закономерность, при которой родители детей с нарушениями слуха ожидающие от школы прежде всего овладение ребенком образовательной программой менее удовлетворены качеством образования. В отличие от родителей детей с нарушениями зрения, для которых вопросы социализации и коррекции более актуальны. При этом качеством оказываемых образовательных услуг они полностью удовлетворены.

Процесс взаимодействия образовательной организации и семьи и формирование образовательных запросов родителей во многом определяется и степенью осознания ответственности последних. К сожалению, приходится констатировать, что только 50% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 60% семей, воспитывающих детей с нарушениями зрения уверены, что ответственность за образование ребенка лежит на них. Отстраненную позицию занимают 25% родителей глухих и слабослышащих и 40% родителей слепых и слабовидящих. Они считают, что за образование их детей полностью отвечает школа. 25% родителей детей с нарушениями слуха полагают, что ответственность лежит на самом ребенке.

В построении постшкольных планов большинство участников опроса настроены оптимистично. По поводу профессионального будущего своего ребенка большинство родителей (90%) чувствуют оптимизм и

надежду. 10% родителей учеников старших классов с нарушением слуха чувствуют неопределенность и растерянность. Из родителей учеников старших классов с нарушением зрения абсолютно все родители (100%) ощущают оптимизм и надежду.

В ближайшем будущем планируют для своего ребенка получение среднего профессионального образования 95% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 40% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. Не планируют продолжать обучение, а рассчитывают на трудоустройство после окончания школы 5% родителей учеников старших классов с нарушением слуха. 60% родителей учеников старших классов с нарушением зрения планируют для своего ребенка получение высшего образования в отличие от родителей учеников старших классов с нарушением слуха, не рассматривающих вообще подобную перспективу.

По мнению родителей, для подготовки ребенка к следующей ступени образования школа должна проводить углубленное изучение некоторых дисциплин. На это рассчитывают 35% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 60% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. Надеются на комплексную диагностику потенциальных возможностей и способностей ребенка 35% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 35% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. Считают наиболее результативными индивидуальные беседы с учащимся (30% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 35% родителей учеников старших классов с нарушением зрения).

При выборе дальнейшей образовательной траектории для своего ребенка будут учитывать состояние его здоровья 75% родителей учеников старших классов с нарушением слуха и 80% родителей учеников старших классов с нарушением зрения. В меньшей степени респонденты ориентированы на потребности и желания самого ребенка с ОВЗ. Их будут учитывать 25% испытуемых, воспитывающих учеников старших классов с нарушением слуха и 20% родителей учеников старших классов с нарушением зрения.

Выводы. Данные, полученные в ходе исследования, позволили сделать вывод о том, что родители учеников старших классов с нарушением зрения требуют от образовательной организации содействия не только по освоению образовательной программы, но и социализации. Родители учеников старших классов с нарушением слуха ожидают от школы только качественного предоставления образовательных услуг. При этом качеством образования их детей эта категория родителей удовлетворена лишь частично. В отличие от родителей учеников старших классов с нарушением зрения, которые не имеют претензий к доступности и качеству образования своих детей.

Родители учеников старших классов с нарушением зрения более оптимистично смотрят на будущее своего ребенка, рекомендуя ему получение высшего образования и освоение высокооплачиваемой, востребованной, соответствующей индивидуальным особенностям ребенка профессии. Родители учеников старших классов с нарушением слуха планируют для своих детей получение среднего профессионального образования или поступить на работу, соответствующую возможностям и способностям ребенка.

Как показывают результаты проведенного исследования установки родителей относительно будущего их детей с ОВЗ нельзя назвать полностью осознанными и обоснованными. Ярким доказательством данного тезиса являются представления родителей о будущей профессии ребенка с ОВЗ, которая не всегда совпадает с его нозологическим статусом.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года.: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ 330 декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8 – ФКЗ) // СПС «Консультант плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 08.09.2018).
2. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон N 273 от 29.12.2012 – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.09.2018).
3. Данилова Е.Е. Психолого-педагогические проблемы взрослых участников образовательного процесса (учителей и родителей) в контексте реформы российской школы // Вестник Мининского университета. 2017. №3 (20).
4. Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. А.С. Роботовой, И.А. Хоменко, И.Г. Шапошниковой. М.: Сентябрь, 2001. – 176 с.
5. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Взгляды родителей на обучение детей с ОВЗ в ВУЗе // Проблемы современного педагогического образования – 2017. – №56 (10). С. 111-116.
6. Ольхина Е.А., Шитикова А.А. Анализ запросов семьи на получение ребенком с ОВЗ основного, среднего и высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 171-174.
7. Самарцева О.К., Гудзовская А.А. Типы социальных ожиданий родителей в отношении образовательного учреждения (по результатам эмпирического исследования) // Социальные явления. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-sotsialnyh-ozhidaniy-roditeley-v-otnoshenii-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-po-rezultatam-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 16.09.2018).
8. Ткачева, В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.
9. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: Материалы Всерос. научно-практич. конф. 20-21 апреля 2005 г., Санкт-Петербург / Под общ. ред. И.А. Хоменко. СПб., 2006. С. 6-13.
10. Югова О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №2(77). – С. 195-203.

УДК; 378.147

доцент Панова Ирина Валентиновна

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

старший преподаватель Балунцова Светлана Альбертовна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО 1С ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТНЫЙ ПРАКТИКУМ»

Аннотация. Статья посвящена использованию учебного тестирования на сайте <http://edu.1c.ru> во внеаудиторной самостоятельной работе студентов IT специальностей на дисциплине «Проектный практикум», рассматриваются особенности подготовки к учебному тестированию и к экзамену на сертификат «1С: Профессионал».

Ключевые слова: «1С: Предприятие 8.3», самостоятельная работа, учебное тестирование, этапы сертификации 1С, сертификат «1С: Профессионал».

Annotation. The article is devoted to the use of educational testing on the website <http://edu.1c.ru> in the extracurricular independent work of students of IT specialties on the discipline "Project Practicum", discusses the features of preparation for educational testing and for the exam for the certificate "1C: Professional".

Keywords: "1C: Enterprise 8.3", independent work, educational testing, certification stages 1C, certificate "1C: Professional".

Введение. На современном этапе развития России идёт формирование новой системы образования, которая ориентирована на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, поэтому современные требования к подготовке специалистов подразумевают новые подходы к процессу обучения [5]. На передний план в профессиональной подготовке студентов бакалавриата выходит развитие самостоятельности, способности к самообразованию и саморазвитию, данные компетенции являются важнейшими в подготовке современного IT специалиста [6]. Компьютерные технологии тестирования призваны стать неотъемлемой частью единого информационного образовательного пространства и средством, значительно повышающим эффективность учебной деятельности студентов.

Важность развития способности к самообразованию в процессе профессиональной подготовки будущих IT специалистов определяется рядом причин: в системе высшего образования происходит сокращение аудиторной нагрузки студентов и увеличение объема самостоятельной работы; опыт самостоятельной деятельности является важной составляющей профессиональных компетенций будущего специалиста; успешность становления IT-специалиста в профессии зависит от сформированной способности к самообразованию на этапе его профессиональной подготовки в вузе [2].

В процессе практической подготовки IT специалиста по освоению 1С: Предприятие 8.3 аудиторных занятий недостаточно для того, чтобы обучающийся смог на хорошем уровне освоить учебный материал, поэтому необходимо планировать систему внеаудиторной самостоятельной работы. Самая популярная, современная, многофункциональная система – "1С: Предприятие 8", включает в себя платформу и разработанные на ее основе прикладные решения. Гибкость платформы позволяет применять и подстраивать данную систему в самых разнообразных областях: автоматизация производственных и торговых предприятий, бюджетных и финансовых организаций, поддержка оперативного управления предприятием, ведение её. Данная специфика платформы "1С: Предприятие 8" определяет интерес и востребованность у студентов IT специальностей к освоению приемов конфигурирования и разработки приложений, объясняет желание студентов пройти сертификацию в программной среде 1С [3].

Изложение основного материала статьи. Курс «Проектный практикум» у будущих IT специалистов (бакалавров по специальностям «Прикладная информатика в менеджменте» (ПИМ) и «Информационные системы и технологии» (ИСТ)) НГПУ им. К.Минина служит формированию у студентов знаний, умений и навыков по освоению принципов работы с информационными системами, освоение основных моделей представления структурированной информации, принципов функционирования прикладных пакетов программ. Знания, полученные при освоении дисциплины «Проектный практикум», могут стать фундаментом для дальнейшего освоения программных продуктов в области экономики, менеджмента и управления, являются основой становления культуры системного и детального проектирования ИС, развития общей информационной культуры будущего IT специалиста.

Дисциплина «Проектный практикум» относится к обязательной части дисциплин модуля «Проектное управление». Освоение дисциплины «Проектный практикум» является необходимой основой для последующего изучения дисциплин, прохождения практики и итоговой аттестации. Цель данной дисциплины – это получение базовых навыков программирования и конфигурирования в сложных информационных системах на примере технологической платформы «1С:Предприятие 8.3». Задачами дисциплины являются: приобретение практических навыков конфигурирования в 1С; знакомство с языком запросов для эффективного получения данных из информационной системы; получение необходимых навыков работы с механизмом компоновки данных; приобретение начальных навыков программирования для решения учетных задач.

Внеаудиторная самостоятельная работа у будущих IT специалистов на дисциплине «Проектный практикум» заключается в выполнении лабораторного практикума по конфигурированию, администрированию и освоению языка программирования в программной среде 1С: Предприятие 8.3. Выделяют три основных педагогических условия эффективной самостоятельной работы студентов:

1. Отбор и разработка содержания самостоятельной работы в виртуальной среде и технологии её реализации должны учитывать специфику подготовки специалистов данного направления или укрупненной группы специальностей;
2. Самостоятельная работа в виртуальной среде должна обеспечивать креативную и мыслительную деятельность обучающихся;
3. Для реализации лично-ориентированного подхода необходим учет индивидуальных особенностей обучающихся и их уровня подготовки [7].

С помощью методических рекомендаций, дидактических материалов в дистанционном курсе в Moodle, используя электронные учебники, статьи, учебное видео, презентаций в сети Интернет студенты самостоятельно выполняют индивидуальные задания по вариантам, проходят учебное тестирование на сайте 1С. В дальнейшем, студенты имеют возможность использовать результаты своей внеаудиторной самостоятельной деятельности в курсовой работе по дисциплине и при написании выпускной квалификационной работы.

Благодаря сертификации по программным продуктам 1С, студент может стать специалистом, профессиональный уровень которого не будет подвергаться сомнению. Сертификат – свидетельство того, что будущий специалист обладает всеми необходимыми знаниями и практическими навыками для работы в системе "1С: Предприятие 8", он показывает работодателю уровень стремления к профессиональному росту, желание развиваться и повышать свою квалификацию. Подготовка к сертификации по 1С состоит из нескольких этапов: Этап первый. 1С: Учебное тестирование на сайте <http://edu.1c.ru> может быть рекомендовано для подготовки к экзамену "1С: Профессионал. Этап второй. 1С: Профессионал. Сертификат подтверждает, что его владелец может эффективно использовать весь спектр возможностей 1С среды. Этап третий. 1С: Специалист. Формат данного тестирования проверяет понимание методических принципов построения и технологии функционирования системы 1С [1].

Подготовка к выполнению учебного тестирования занимает немало времени, тест объемный и непростой, состоит из 15 промежуточных тестов по 14 вопросов по следующим разделам:

1. Общие механизмы понятия и термины
2. Редакторы и инструменты общие
3. Редакторы и инструменты, режимы разработки
4. Конструкторы
5. Технология разработки
6. Объектная модель прикладного решения
7. Табличная модель прикладного решения
8. Механизмы интеграции и обмена данными
9. Обслуживание прикладного решения
10. Интерфейсные механизмы
11. Механизмы построения отчетности
12. Механизмы оперативного учета
13. Объекты и механизмы бухгалтерского учета
14. Механизмы сложных периодических расчетов
15. 1С: Профессионал по платформе 8.3

Учебное тестирование рекомендовано для подготовки к экзамену на сертификат "15.1С: Профессионал по платформе 8.3(5402)", каждый вопрос в промежуточном тесте выбирается случайным образом из базы в 75 вопросов и позволяет проверить знания по наиболее важным темам. Правила учебного тестирования разрешают пользоваться литературой и открывать программу 1С. Необходимо правильно ответить на 12 из 14 вопросов в пределах установленного ограничения времени - 30 минут; при сдаче теста показывается лишь общий % правильных ответов без указания того, на какой из вопросов был дан неверный ответ [1].

Тестирование используется в современном образовании очень давно и в разных областях, обладает следующими достоинствами: повышает эффективность проверки качества усвоения знаний и умений; осуществляет достаточно широкий охват учебного материала; позволяет довольно объективно оценивать учебные результаты, позитивно влияет на познавательную деятельность учащегося; осуществляет принцип индивидуализации и дифференциации обучения. Сервис Учебное тестирование по 1С прекрасно подходит для оценки качества подготовки готовящихся к экзамену студентов, самоконтроля знаний по основным разделам, а также для проверки уровня остаточных знаний теми, кто уже имеет сертификаты и аттестаты.

Выводы. В результате рефлексивного анкетирования по дисциплине «Проектный практикум» было проанализировано мнение студентов 4 курса ИСТ и ПИМ (30 чел.) о роли учебного тестирования при изучении 1С: Предприятие. Образовательную эффективность учебного тестирования отметили 92% учащихся, студенты отметили, что им понравилась модульная структура тестов по темам учебного материала, постепенная подготовка к итоговому тестированию, возможность многократно проходить трудный раздел, подчеркнули, что сложные вопросы стимулируют на повторение, подталкивают обратить внимание на определенные детали программной среды, систематизируют знания. При исследовании недостатков учебного тестирования студенты выделили: большой объем вопросов, акцентирование внимания на незначительных деталях системы, сложность формулировок вопросов.

В результате оценки сложности выполнения промежуточных тестов (14 тестов) учебного тестирования по 10 бальной шкале учащиеся выделили самыми сложными темы: Конструкторы, Механизмы интеграции и обмена данными, Механизмы оперативного учета, Объекты и механизмы бухгалтерского учета, Механизмы сложных периодических расчетов. Самыми легкими для студентов были темы тестирования: Общие механизмы понятия и термины, Редакторы и инструменты общие (Рисунок 1).

При выполнении учебного тестирования студентам потребовалось несколько попыток пройти тест, 9% опрошенных справились с заданием с первого раза, 68% студентов выполнили тест за 2 попытки, 23% студентам потребовалось 3 и более попытки выполнить задание учебного тестирования (Рисунок 2).



Рисунок 1. Оценка сложности выполнения промежуточных тестов учебного тестирования

После успешного прохождения учебного тестирования 20% учащихся высказали желание сдать экзамен на 1С: Профессионал.

Результаты учебного тестирования

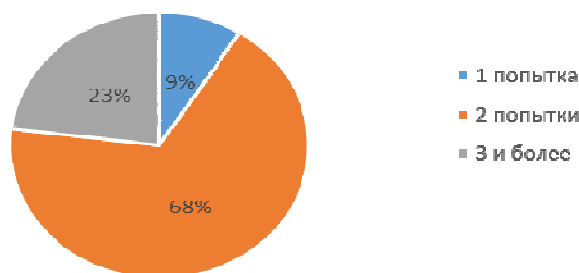


Рисунок 2. Результаты учебного тестирования

Опыт использования учебного тестирования на сайте <http://edu.1c.ru> в изучении среды 1С:Предприятие 8 позволяет прийти к следующим выводам: данная форма внеаудиторной самостоятельной работы является эффективным средством освоения учебного материала по дисциплине «Проектный практикум»; использование промежуточных тестов из учебного тестирования для контроля знаний позволяет более гибко и быстро достигать учебные цели; учебное тестирование стимулирует и мотивирует студентов к подготовке к экзамену на сертификат. Использование учебного тестирования в подготовке IT специалиста при изучении 1С: Предприятие 8.3 способствует усилению учебной мотивации студента, развитию устойчивых навыков самообразования, помогает в общем развитии студента, в формировании профессиональных компетенций, глубоких и прочных знаний [4].

Литература:

1. 1С: Учебное тестирование <http://edu.1c.ru/dist-training/>
2. Балунова С.А. Тимофеева Е.А Развитие способности к самообразованию у бакалавров прикладной информатики // Проблемы современного педагогического образования – 2018. № 57-4. С. 12-20.
3. Балунова С.А., Домрачева Т.С., Романова Н.А. Видеоурок как один из видов самостоятельной работы студентов в среде 1С:Предприятие // В сборнике: Цифровая педагогика в системе современного образования по материалам Всероссийской научно-практической интернет-конференции. НГПУ им. К.Минина. 2018. С. 77.
4. Балунова С.А., Семеновых М.А. Разработка модуля анализа рейтинга достижений студентов в среде 1С // В сборнике: Мир компьютерных технологий сборник статей по материалам Региональной студенческой научно-практической конференции. 2015. С. 3-6.
5. Балунова С.А., Суханова Н.Т. Рефлексивно-креативный подход в подготовке студентов универсального бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 303-307.
6. Бахтиярова Л.Н., Балунова С.А. Развитие рефлексивной культуры у студентов универсального бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования – 2017. № 57-4. С. 12-20.
7. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студента вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №4. С. 81.

УДК: 378.018.43:791.071.2]:004:174

преподаватель кафедры экранных искусств и фотомастерства Пахомова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Орловский государственный институт культуры» (г. Орёл)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РЕЖИССЁРОВ МЕТОДОМ ЭКСПЕРИМЕНТА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируются проблемы и тенденции развития профессиональной культуры будущих режиссёров экранных искусств в инвариантном образовательном процессе вуза с позиции экспериментального педагогического подхода в применении формирующих аудиовизуальных средств, определяющих профессиональное становление творческой личности. Обзор педагогического замысла отражает историю и теорию философии и методологии кинопедагогики и медиапедагогики и позволяет создавать инновационные модели теории и практики кино-, фото-, видеосферы высшей школы в согласии с базовыми педагогическими и психологическими концепциями, а также с новейшими тенденциями эстетического воспитания средствами аудиовизуальной композиции в вузе. Автор исследует подход в русле гуманитарной парадигмы образования: методом практического эксперимента естественного вида осуществляется формирование мотивационно-ценностных характеристик качества будущих специалистов отрасли экранных искусств в инвариантном образовательном процессе вуза на основе специально созданных педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональная культура, аудиовизуальная композиция, режиссёр, экранное искусство.

Annotation. The paper analyzes the problems and tendencies in developing professional culture of future directors of screen arts in the invariant educational process of the university from the perspective of an experimental pedagogical approach in the use of formative audiovisual means that determine the professional development of a creative person. The review of the pedagogical concept reflects the history and theory of philosophy and methodology of film pedagogy and media education, and allows creating innovative models of the theory and practice of film, photo, video activities of higher education in accordance with the basic pedagogical and psychological concepts, as well as with the latest audiovisual composition in a higher educational institution. The author studies the approach in line with the humanitarian paradigm of education: the method of practical experiment of a natural type is used to form the motivational and value characteristics of the quality of future specialists of the screen arts industry in the invariant educational process of the university based on specially created pedagogical conditions.

Keywords: professional culture, audiovisual composition, director, screen art.

Введение. В условиях усиления обмена аудиовизуальной информацией развитие духовно-нравственной культуры на материалах и средствами народной художественной культуры на экране выходит далеко за рамки конкретного профессионального предназначения будущих специалистов экранного искусства и предполагает системную духовно-творческую деятельность по формированию гуманитарно-ориентированного профессионального образа мира обучаемых.

Профессиональное экранное образование, в отличие от профессиональной подготовки, является способом вхождения в профессиональную аудиовизуальную культуру, принципиально связанную со смысловым контекстом личности будущего специалиста экранного искусства. Педагогическая практика высшей школы всё более склоняется к сочетательному применению инструментально-утилитарной подготовки будущего режиссёра с его мотивационно-ценностной концепцией авторства. Исследование этого дедуктивно-индуктивного процесса опирается на культуротворческий педагогический поиск в инвариантном образовательном процессе вуза. Становление будущего педагога-режиссёра в профессиональной культуре – составляет суть процесса данного исследования. Критерии качества образованности будущего специалиста аудиовизуальных искусств не могут быть выявлены вне специально созданных педагогических условий сформировавшихся его человеческие и смысловые идейные цели.

В этой связи формирование у будущего специалиста экранного искусства способности к эффективной реализации актуальных аудиовизуальных задач, направленных на воспитание различных групп населения, расширение национально-культурных отношений, приобщение к духовно-нравственным приоритетам интеллектуального видеотворчества, создаётся на основе преемственности нравственно-ценностных приоритетов от преподавателя к студенту, на материалах и средствами большой художественной культуры.

Исследование проведено с учётом специализаций, дальнейшая творческо-производственная деятельность которых предназначена вышеозначенной целенаправленности. В этой связи подбор групп подготовки следующий: «Режиссёр кино и телевидения, педагог»; «Руководитель студии кино-фото и видеотворчества». Рассматриваются группы студентов специалитета и бакалавриата соответственно, очной и заочной форм обучения. Для удобства изложения исследовательского материала, студентов этого направления подготовки принято называть в сокращённой форме «режиссёрами», т.к. специфика их деятельности по совокупности образовательных норм и выбору адекватных средств и методов, единообразно соответствует задачам воплощения авторского художественного замысла в композициях аудиовизуальной формы. Студенты, достигшие определённой устойчивости в структурах исполнения операций по видеосъёмке, видеомонтажу, звукомонтажу, работе с графическими объектами и программами, мультикамерной съёмке получают целевое педагогическое задание по исполнению идейного аудиовизуального замысла на основе темы определённого жанра. Экранный проект конечной композиции аудиовизуального замысла должен отражать педагогическое задание по раскрытию главной мысли произведения в контексте заданной темы. Раскрытие и развитие темы на экране должно подчиняться заданной жанровой стилистике (например, фильм-портрет) и основываться на студенческом исследовании: поиске, накоплении, осмыслении исходных данных и справочных материалов. Последующий перевод этих материалов в литературно-художественную основу режиссёрского замысла сценария является смысловым фундаментом проекта будущей аудиовизуальной композиции. Это первая серия педагогических задач, рассчитанная на развитие литературных и риторических способностей студентов. Педагогическая

методология, в этом ключе, использует эстетические приёмы медиалингвистики: сочетательные возможности житевого слова в кадре и закадровой авторской сопроводительной речи с осмыслением текста и подтекста.

Вторая серия задач эксперимента естественного вида направлена на создание образного видения на экране выразительными средствами аудиовизуальной режиссуры. В процессе осуществления комплекса режиссёрских задач на этом этапе используются проекты индивидуальных замыслов в контексте создания «экранного полотна», «аудиовизуального произведения» завершённого авторского замысла. Анализируется учёт компонентов: свет-цвет, звуко-шумовое решение, динамика и статика, перспектива, их формы отражения и олицетворения в образах на экране. На данном этапе исполнения задач в полной мере проявляют себя творческо-эстетические склонности студентов: становится проявленным индивидуальное обособление их исключительных способностей. Именно на этом этапе проявляет себя к изучению в естественном виде дебютная готовность будущего специалиста к экранному творчеству: формирующая сила вдохновения является экранным показателем эстетических свойств развития студента в его нравственно-ценностных категориях принадлежности академической школе.

Формулируя цели изложения наблюдений и исследований в данной статье, следует заметить, что образовательный процесс творческой деятельности студентов нуждается в специально созданных педагогических условиях. Изучение эффективности взаимосвязи междисциплинарного проектирования аудиовизуальных продуктов и мотивационно-ценностной, личностно-творческой ориентации студентов в специально созданных педагогических условиях, направленных на формирование профессиональной культуры будущих режиссёров экранного искусства, создаёт вдохновенную атмосферу эмоционального олицетворения воплощаемого замысла, как когнитивной формы отражения лидерских качеств режиссёра: человека с его правами и ценностями.

Режиссёрский процесс регенерации интерактивной среды внутри аудиовизуального пространства позволяет выстраивать этнолингвистические субкультуры съёмочно-монтажной фразы на основе говорения. Вот почему основным кодом эксперимента естественного вида в образовательном процессе вуза автором исследования избираются две учебные дисциплины основного модуля: «История кино» (отечественного и зарубежного) и «Дикторское мастерство».

Исследование вопроса профессиональной культуры в аудиовизуальной режиссуре вызывает ряд трудностей. Сложность объекта исследования определяется, прежде всего, отсутствием универсальных, унифицированных средств оценки, связанных с использованием аудиовизуальных продуктов в формате многожанровых произведений, объединяющих способы их применения и тиражирования в новых интеллектуальных медиасредах.

Отсюда очевидно, что без осознания природы этого импозантного явления средствами педагогической науки подача его восприятия новым поколениям может лишиться методологической основы в фундаментальных исследованиях пограничных наук.

Изложение основного материала статьи. Методология педагогического эксперимента естественного вида построена таким образом, что практическая деятельность преподавательского исследования не нарушает ход и график учебного процесса в вузе. Концептуально-педагогический подход направлен на креативную активность усвоения избранных ценностей личностью ученика в атмосферных условиях волевого творческого акта. Избранные ценности в освоении научно-теоретического подхода методологически отражают поступательную алгоритмическую последовательность замысла технологии проведения эксперимента по этапам развития обучающихся: усвоение коммуникативных и поведенческих качеств личности в совокупности с компетентностными инструментально-функциональными знаниями.

Способы сочетания методов в экспериментальной педагогической технологии включают модули знания, программно обусловленные образовательным стандартом, как основу алгоритмического уровня знать-уметь-владеть на каждом конкретном этапе развития экспериментальной группы. Учет этих особенностей педагогической децимонологией экспериментальной работы носит индивидуально-дифференцированный характер. Критерием профессиональной эффективности исследования выступает в этой связи качественное своеобразие творческих способностей будущих специалистов. Определение критериев позволяет избежать погрешности в отклонениях от норм формирования профессиональной культуры при соприкосновении с инферальными аудиовизуальными средами.

Вторым аргументом обоснования избранного подхода при осуществлении эксперимента естественного вида, выступает наблюдение, что вложенные в образовательную учебную программу модули обязательного и вариативного набора дисциплин содержат знания, но не охватывают векторного предназначения склонностей каждого конкретного обучаемого субъекта. Концептуально-педагогический подход в условиях данной парадигмы призван включать способы и подходы к формированию профессионализма добросовестного вкуса, как третью составляющую. Профессионализм добросовестного вкуса призван сохранять будущее предназначение ученика как носителя школы мастера. Педагог прививает эти свойства своему ученику для обретения подвижности, гибкости и пластичности в интеллектуальных средах с неравенством творческим и материальным. Сохранность аудиовизуального произведения, его творческая состоятельность и долгожительство сопрягаются с биографической данностью автора – его средствами креативной активности, имеющими качественно-количественные характеристики уровней оценки.

Педагогическая технология данного исследования опирается на философию новой концепции развития интеллектуальных сред современности. Интеллектуальная парадигма метаплатформенного расширения сред вещания и доставки сигнала реципиенту расширяет возможности тиражирования аудиовизуального произведения в константах непредсказуемой виртуальной реальности. Синхронизация этого процесса расширительных практик производства интеллектуальных продуктов аудиовизуального формата, с одновременным наложением парадигмы интеллектуально-образовательных сред, даёт новую философию просветительского свойства. Пятой составляющей концептуального замысла описываемого педагогического процесса выступает миссия экспериментального исследования, основанная на идее о том, что современное экранное образование это бином кинопедагогики и медиапедагогики. Применение междисциплинарных знаний это своеобразная, наивысшая и совершенная форма активизации внимания. В избранной педагогической технологии формирования профессиональной культуры будущих специалистов аудиовизуального искусства междисциплинарные связи в диагностическом проектировании и взаимодействии и составляют контур профессиональной культуры. Комплекс проявленных замыслов педагогической технологии взаимодействия будирует состояние вдохновения, которое есть совершенная форма и уровень

активизации внимания, сконцентрированного на впечатлениях духовного замысла: тексте, подтексте, преобразующей семантике смыслов.

Консолидируя усилия внешней и внутренней среды процесса обучения на создании педагогических условий для формирования профессиональной культуры будущих режиссёров методом эксперимента в вузе, через несколько лет находим средство унификации – медиалингвистическую платформу освоения профессионального познания. Анализ оценки эмпирических значений этого научного определения позволяет констатировать его соответствие интегративной природе медиальных процессов в современном развитии новых двухмерных аудиовизуальных продуктов и в раскрытии подходов к их освоению.

Медиалингвистическое основание формирующей технологии имеет алгоритмический цикл воздействия на обучающихся в инерционно-прикладном и ценностно-ориентационном направлениях формирующего воздействия. При этом, педагогическая методология строится на следующем утверждении.

Эмпирическим путём доказано, что режиссёрский процесс регенерации интерактивной среды внутри аудиовизуального пространства авторского произведения позволяет выстраивать этнолингвистические субкультуры съёмочно-монтажной фразы на основе говорения. Вот почему основным кодом эксперимента естественного вида в образовательном процессе вуза автором исследования избираются две учебных дисциплины основного модуля: «История кино» (отечественного и зарубежного) и «Дикторское мастерство». Основываясь на этом утверждении, выстраиваем синергетический системный теоретико-практический комплекс воплощения педагогического замысла экспериментальной работы, включающий: ценностный, компетентностный и технологический подходы к моделированию воздействующих педагогических установок, позволяющих осуществить переход от педагогической дидактики к практике воплощения общего идейного замысла проекта.

Целевой ценностный блок определит дифференцированные задания группам. Исполнение заданий будет основываться на унифицированном педагогическом средстве – аудиовизуальной композиции. Основу композиционного решения, по этимологии исходного замысла научного исследования, составит медиалингвистический принцип воплощения экранных решений. Апробация методики состоит из этапов. Первый этап учитывает подготовительную работу обучающихся к их восприятию сознанием и психофизическим свойством индивидуальной антропологии свода деятельностных экспериментальных педагогических задач по их ценностным мотивационным установкам в логике, семантике и силе убеждения.

Деятельностные экспериментальные педагогические задачи, направленные на формирование профессиональной культуры будущих режиссёров строятся средствами аудиовизуальной композиции в образовательном процессе вуза с опорой на ценности-средства. В координатах данной педагогической концепции апробация метода учитывает следующий целевой ценностный блок:

- ценности-отношения, сформированные на этапе эксперимента как совокупность взаимоотношений участников педагогического эксперимента;
- ценности-средства мониторинга формирующих факторов по их действенности на динамику усвоения профессионально-важных качеств личности студента в ходе эксперимента;
- ценности-знания психологии личности и её деятельности в мире ведущих идей экранного творчества на основе закономерностей расширительности;
- ценности-качества индивидуализированных свойств личности будущего профессионала – качества авторского свойства;
- ценности-акценты: стиливые значения аутентичности, и достоверности результата духовной режиссёрской активности, распространяющие предметоцентрический подход к созданию нетленного произведения.

Предназначение первого педагогического формирующего этапа эксперимента: усвоение знаний по кинопедагогике и медиапедагогике в их культурологическом и искусствоведческом смысловом аспектах.

Второй этап – системно-аналитического применения формирующих знаний и навыков в пределах ценностного освоения темы большого жанра. В преподавательских решениях поставленных задач он характеризуется «синкретизмом» стилистических характеристик литературной ткани формируемого текста, связанного с использованием языковых основ устной и письменной речи. Создаются формы фигур речи, стилистической полифункциональностью соответствующие режиссёрским акцентам будущей аудиовизуальной монтажной фразы. Методом наблюдения педагогом проводится дифференцированная фиксация протекания специфики проявления профессиональной культуры в организационной работе личности.

Третий этап – этап аудирования. Отличается спецификой редактирования всех исходных основ замысла: литературно-стилистической, режиссёрско-композиционной и съёмочно-монтажной. Данный этап представляет собой научно-исследовательский педагогический поиск корректирующих элементов воздействия, позволяющий познакомить студента с практическим применением специфики редактирования в профессиональной культуре. Методы стимулирования долга и ответственности личности и группы (сплошные и выборочные) применяются преподавателем в избранной экспериментальной методологии именно на этом этапе.

Четвёртый этап – результирующий этап создания итоговой композиции экранного произведения. Характеризуется неконтролируемыми и контролируемыми проявлениями факторов профессиональной культуры в лабораторных условиях процедуры итоговых монтажных действий по созданию аудиовизуальной концепции педагогического замысла. Целенаправленная фиксация специфики протекания творческих актов с аудиовизуальными продуктами (эпизодами) позволяет систематизировать наблюдение за проявлением личности и группы в коллективном культуротворческом процессе.

Пятый этап – психопрогностический. Этап стандартизации педагогического задания в дидактических приёмах функционирования познавательной деятельности обучаемых на основе разработанного ценностно-мотивационного блока. Педагогом применяется избранный метод психопрогностической функциональной интерпретации: метод обобщения независимых характеристик экспериментальной работы. Этап включает составление характеристики педагогического события – публичного экспонирования (показа) на конкретно-научном уровне социометрической матрицы: системно-педагогический отбор продуктивных экспертных высказываний.

Шестой этап – моделирующий аудиовизуальное портфолио проекта педагогического замысла: режиссёрская трансформация педагогического аудиовизуального произведения созданного по тематическому

экспериментальному замыслу в учебный этапный продукт аудиовизуального творчества с последующей трансформацией свойств оригинала в объект аудиовизуальной культуры.

Седьмой этап – систематизация сенсорного восприятия окружающей среды обучающимися, для создания когнитивных действий по организации функционально-управляемого интеллектуального процесса специально созданных педагогических условий, регулирующих творческие действия студента при формировании его профессионально-значимых качеств личности.

Выводы. На эмпирическом уровне пятилетнего исследования проведены и обоснованы следующие выводы. Во множестве оценок профессиональной экранной культуры современности перспектива лидерского предвидения определяет качество коллективного и единоличного автора как его идентификацию параметрам соответствия высшей школе мастерства, в отличие от любительства, дилетантизма и полупрофессионализма.

Педагогическое исследование в экспериментальном ключе ставит задачу, получившую идейное обоснование заботы о преемнике-профессионале. Экспериментальная проверка эффективности междисциплинарного проектирования аудиовизуального объекта в условиях высшей школы определяет психолого-педагогические условия, позволяющие создать методологию организации профессионального формирования культуротворческой личности будущего режиссёра экранного искусства в духовных ориентирах добродетели.

Литература:

1. Ковешникова Е.Н., Пахомова С.В. Применение педагогической методологии при формировании профессиональной культуры будущих режиссёров экранного творчества в образовательном процессе вуза. / С.В. Пахомова // Учёные записки ОГУ. Научный журнал. Орёл: Изд-во ОГУ. - 2018. - №1(78). – С. 253-259.
2. Ковешникова Е.Н., Пахомова С.В. Феноменология экранной педагогики через призму философских аспектов культуры. / С.В. Пахомова // Учёные записки ОГУ. Научный журнал. Орёл: Изд-во ОГУ. - 2018. - №2 (79). – С. 269-273.
3. Пахомова С.В. Формирование профессиональной культуры будущих режиссёров средствами аудиовизуальной композиции в образовательном процессе вуза / С.В. Пахомова // Материалы международной научно-практической конференции «Культура, наука и искусство –современные векторы развития вуза культуры» – Орёл: Орловский государственный институт культуры, 2018. – С. 28-32.
4. Пахомова С.В. Применение средств аудиовизуальной композиции в педагогических технологиях вуза // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 115-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского «Художественное образование в современных условиях: теория и практика, проблемы и перспективы» - Орёл: Издательство «Картуш», 2019. – С. 98-101.

Педагогика

УДК:37.014

доктор педагогических наук, профессор Певзнер Михаил Наумович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Петряков Петр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Доница Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат философских наук, доцент Ушанова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ МНОГООБРАЗИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Аннотация. В статье представлена концепция реализации идеи информационно-маркетингового подхода в управлении культурным многообразием. Авторы предлагают базовую модель управления многообразием в образовательных системах, включающую концептуально-целевой, диагностический, формирующий, аналитический и результативный блоки. На основе представленной модели в будущем могут быть спроектированы частные модели, учитывающие специфику конкретных регионов, образовательных организаций и изменяющийся социокультурный контекст их развития. Примерами таких моделей являются информационно-диверсификационная модель и информационно-консультативная модель.

Ключевые слова: информационно-маркетинговый подход, информационное многообразие, стратегии управления многообразием, модель управления многообразием в образовательных системах.

Annotation. The article presents the concept of implementing the idea of an information-marketing approach in managing cultural diversity, describes the results of an experiment to identify leading strategies for managing information diversity. The authors propose a basic model for managing diversity in educational systems, including conceptually targeted, diagnostic, formative, analytical, and effective units. On the basis of the presented model, in the future, private models can be designed, taking into account the specifics of specific regions, educational organizations and the changing socio-cultural context of their development. Examples of such models are the information and diversification model and the information and advisory model.

Keywords: information marketing approach, information diversity, diversity management strategies, diversity management model in educational systems.

Введение. В настоящее время в педагогической науке все больше внимания уделяется процессам проектирования различных педагогических моделей. Разработанные различными авторами модели изучаемых педагогических явлений и процессов позволяют исследовать их компоненты, их характеристики и логические связи. Для успешного проектирования модели необходим обоснованный выбор методологических оснований.

Анализ современной научно-педагогической литературы показывает, что методологические основания проектирования педагогических моделей до сих пор являются открытым дискуссионным вопросом. В качестве методологических подходов исследователи довольно часто на общенаучном уровне выбирают системный или системно-структурный подход, на конкретно-научном уровне – личностно-ориентированные или деятельностные подходы.

Традиционно проектирование моделей управления культурным многообразием в обществе рассматривается учеными в контексте социокультурной парадигмы. Учитывая многоаспектность процесса управления различными видами многообразия (этнического, национального, религиозного, информационного и др.) в образовательных системах, научный коллектив считает целесообразным расширить социокультурную парадигму проектирования модели до трансдисциплинарной методологической парадигмы.

Изложение основного материала статьи. В процессе реализации проекта в 2018 г. в ходе компаративистского исследования нами были проанализированы различные зарубежные концепции и теории, расширяющие границы изучения управления культурным многообразием в образовательных системах в русле социокультурного подхода. Наиболее весомые методологические основания для проектирования новых моделей заложены в теориях межкультурной педагогики и педагогики многообразия (А. Пренгель, Г. Бивер и др.) [11; 17]. В межкультурной педагогике первостепенное значение приобретают личность, культура, язык, этничность и происхождение (М. Крюгер-Потратц, А.-М. Нол, М. Гомолла, Ф.-О. Радтке, В. Нике, Ф. Хамбургер, П. Мечерилл и др.) [15]. Межкультурная педагогика связана с развитием межкультурной восприимчивости индивида, формированием его межкультурной компетенции для избегания или преодоления конфликтов, так как данная концепция предполагает, что каждый межкультурный контакт потенциально конфликтогенен.

Анализ работ зарубежных ученых показал, что в Германии многообразие понимается как «равноправное культурное различие» [21]. Межкультурной педагогике предшествовала так называемая «педагогика для иностранцев» (*Ausländerpädagogik*), которая возникла в конце 60-начале 70 годов XX века после первой волны трудовых мигрантов. Но если в педагогике для иностранцев речь шла в первую очередь об адаптации мигрантов в русле ассимиляции, то в межкультурной педагогике ставится задача признания и раскрытия потенциала межкультурного взаимодействия.

Критическая оценка межкультурной педагогики заключается в том, что, во-первых, в данной концепции довольно сильно противопоставляется «свое» и «чужое», «Мы» и «Не-Мы». Во-вторых, как и в педагогике для иностранцев, межкультурная педагогика предполагает, что межкультурный контакт априори конфликтогенен. Однако для нашего исследования идеи межкультурной педагогики могут быть полезны в тех случаях, когда речь идет о моделях управления культурным, этническим и языковым многообразием. Педагогика многообразия отличается динамичным пониманием культуры. В европейских исследованиях (А. Зандер, А. Хинц, А. Пренгель, Г. Бивер и др.) на первый план выходит «семейная культура», равноправие, признание, демократия и права человека. В этом русле развивается и *Vielfalts- und kultursensible Pädagogik* («педагогика, чувствительная к многообразию и культуре»). Отдельную нишу занимают исследования проблем инклюзии в образовательных организациях и работы с гетерогенными группами, что включает в себя и вопросы управления многообразием [12; 14; 18]. Многочисленные исследования российских и зарубежных ученых позволяют говорить о наличии сформированных теоретических и методологических оснований для дальнейшего изучения проблем многообразия в образовательной среде. Менее разработанными остаются методологические основания управленческой деятельности в гетерогенной образовательной среде, хотя социокультурные, политические и экономические изменения неизбежно влекут за собой необходимость изменений и в сфере управления образованием. К работам последних лет относится диссертационное исследование Н.В. Чирковой «Социокультурные аспекты управления образованием в условиях информационного общества» [10].

Современным трендом развития социальных процессов и образовательных систем становится расширение информационного многообразия. Под термином «информационное многообразие» в исследовании понимается совокупность информационных источников и каналов, позволяющих человеку получить разнообразные, значительные по объему, разноплановые и порой альтернативные сведения и суждения об окружающем мире, которые могут быть использованы в различных сферах жизнедеятельности человека и общества, включая сферу образования. На наш взгляд, понятие информационного многообразия включает как сами информационные массивы, содержащие сведения, используемые человеком, источники и каналы получения этих сведений, так и множественность способов переработки информации с целью её использования индивидами и социальными группами в различных областях жизнедеятельности, включая образование [3; 4; 13; 16].

В ходе реализации проекта в 2018 г. наряду с отечественными научными источниками были проанализированы европейские исследования по медиатизации и информационному менеджменту, которые затрагивают различные сферы – общество, бизнес, культуру, образование (А. Брайтер, Г. Кубицек, С. Хофманн, А. Хепп, Б. Айкельманн, Ф. Кротц, К. Пентгольд, Я. Теохарис, К.Д. Вольф, А. Боде, Р.Б. оргест, К.-У. Хуггер, В. Мароттки и др.). Научный интерес для нашего проекта представляет глобальный европейский проект «Медиатизированные миры», поддерживаемый Немецким исследовательским обществом (DFG) с 2010 по 2016 гг., в рамках которого образовательные учреждения рассматриваются как медиатизированные сообщества [22]. В Германии школу как центральный институт медиатизированного общества рассматривают А. Брайтер, А. Шульц, Ст. Веллинг, М. Брюггеманн и др. [19; 20]. Основной акцент в этих исследованиях сделан на адаптацию и использование информационных и коммуникационных систем администрацией и педагогами школ для медиа-опосредованного виртуального взаимодействия в образовательной организации. Еще одним важным аспектом, на который мы обратили внимание в нашем исследовании, является преодоление «цифрового разрыва» посредством образования, формирования медийной компетентности и поддержки «цифровой инклюзии» (*Digitale Inklusion*). Медийная компетентность и цифровая инклюзия являются, на наш взгляд, ключевыми понятиями и для управления многообразием в образовательных системах.

Исходя из анализа отечественной и зарубежной литературы, а также образовательной практики в России и за рубежом, в качестве научно-методологического подхода к проектированию новых моделей управления многообразием мы определили информационно-маркетинговый подход.

Информационно-маркетинговый подход интегрирует на общих методологических основаниях информационный (акцентирует внимание на применении информационных технологий и получении значимой для управленческих решений информации с помощью многоуровневых информационных систем) и маркетинговый (определяет выбор управленческого решения и использование методов управления в соответствии со складывающейся ситуацией на рынке образовательных услуг и рынке труда) подходы [5; 7; 9].

Информационно-маркетинговый подход предполагает применение информационно-коммуникационных технологий в организации успешного реального и онлайн взаимодействия образовательных организаций, реальных и потенциальных потребителей образовательных услуг [1]. Данный подход позволяет описать процесс управления многообразием средствами информационно-образовательной среды в понятиях информационного общества (источник, приёмник, канал информации, обратная связь и т.п.), он обеспечивает возможность применения методов и технологий преобразования информации, получаемой из разных источников, как инструмента управления многообразием.

Маркетинг в сфере образования – это философия, позволяющая занять сильную конкурентную позицию за счет удовлетворения образовательных потребностей, что особенно актуально в контексте планов российского Правительства по экспорту образовательных услуг и привлечению большего числа иностранных студентов к обучению в российских вузах [2].

Информационно-маркетинговый подход позволяет исследовать многообразие образовательных услуг и продуктов, педагогических и общественных идей, ценностей и технологий, которые находят отражение в различных информационных источниках. Особую значимость информационно-маркетинговый подход приобретает при изучении такого средства коммуникации субъектов образовательного процесса, как социальные сети. Основными задачами информационно-маркетингового подхода являются: теоретическое обоснование Интернет-маркетинга, с помощью которого осуществляется анализ аудитории социальных сетей, запросов их пользователей, принадлежащих к различным социальным группам, изучение ситуации на рынке образовательных услуг, формирование цен на образовательные информационные продукты и услуги, осуществление рекламно-пропагандистской деятельности, контроль за выполнением программ маркетинга. Интернет-маркетинг способствует оперативному принятию управленческих решений с учетом быстро изменяющейся рыночной ситуации. Информационно-маркетинговый подход может служить методологическим основанием для проектирования новых моделей управления многообразием в образовательных системах [16].

Помимо указанных теоретических научных подходов, методологические основания для проектирования новых моделей заложены в ведущих идеях и ценностно-смысловых установках педагогической метатеории управления многообразием, которые были разработаны авторским коллективом в 2017 г. и отражены в коллективной монографии и публикациях членов научного коллектива [2; 3; 4; 6; 8; 9; 13].

Определив научно-методологические подходы к проектированию новых моделей, мы разработали авторскую базовую модель управления многообразием в образовательных системах. На основе этой модели в будущем могут быть спроектированы частные модели, учитывающие специфику конкретных регионов, образовательных организаций и изменяющийся социокультурный контекст их развития.

Процесс разработки модели проходил в пять этапов, каждый из которых соответствовал одноименному блоку модели: концептуально-целевому, диагностическому, формирующему, аналитическому, результативному.

В концептуально-целевом блоке модели определены цель и методологические основания управления многообразием в образовательных системах.

Аудит многообразия I – представляет собой первый диагностический блок. Для разработки оптимальных управленческих мер необходимо предварительно провести диагностику, то есть организовать сбор и анализ информации о состоянии социально-культурной среды в организации (насколько среда гетерогенна, какой компонент многообразия преобладает, включены ли представители гетерогенных групп в совместную внеучебную деятельность; является ли оптимальным их психолого-педагогическое сопровождение). Данный блок включает также анализ учебных планов и программ на предмет наличия в них поликультурных компонентов и антидискриминационного содержания. Проводится также аудит кадровой политики для подтверждения равных возможностей и условий для реализации профессионально-личностного потенциала сотрудников.

Формирующий блок модели направлен на создание необходимых условий, регулирующих сам процесс управления многообразием и способствующих результативности модели и предполагает формирование стратегий и организационно-педагогических мер по созданию и поддержанию благоприятной и продуктивной гетерогенной среды, а также формированию компетентности в области многообразия у педагогов и учащихся. В рамках формирующего блока предусмотрены три уровня реализации стратегий: организационно-управленческий, психолого-педагогический и информационно-коммуникативный.

Аудит II в области многообразия представляет собой второй диагностический блок. На данном этапе предполагается проведение вторичной диагностики после внедрения стратегий и организационно-педагогических мер управления многообразием с целью их корректировки и совершенствования. Первый и второй диагностические блоки постоянно чередуются, чтобы определить динамику развития изучаемых объектов в процессе управления многообразием.

Результативный блок включает в себя критерии и показатели сформированности компетентности в области многообразия и результативности социально-педагогических стратегий управления многообразием в образовательной организации.

Разработанная в ходе исследования базовая концептуальная модель может служить содержательно-целевым ориентиром для проектирования ряда моделей управления многообразием на основе информационно-маркетингового подхода. Примерами таких моделей являются информационно-диверсификационная модель и информационно-консультативная модель.

Информационно-диверсификационная модель направлена на формирование информационной культуры обучающихся, позволяющей им ориентироваться в многообразном потоке информации, извлекать, сортировать и систематизировать ту информацию, которая является полезной для их образовательной деятельности, профессионального самоопределения, решения жизненно важных задач, а также развитие способности образовательных систем гибко реагировать на информацию, отражающую многообразные

запросы различных групп населения, включая лиц с особыми образовательными потребностями, с целью диверсификации и персонализации педагогических систем и процессов.

Информационно-консультативная модель, которая предполагает интеграцию двух взаимосвязанных процессов: процесса оценки и анализа информационного многообразия и осуществление консультирования различных групп потребителей в виртуальном информационно-образовательном пространстве.

Выводы. Подводя итог отметим, что информационно-маркетинговый подход в наибольшей степени отвечает потребности общества в диверсификации системы образования в зависимости от потребностей и запросов потребителей образовательных услуг в условиях информационного многообразия на основе изучения информационных ресурсов и коммуникативных каналов. Представленная базовая модель, на основе данного подхода, позволяет охватить управление многообразием в образовательных системах на нескольких уровнях — организационном, академическом, педагогическом, исследовательском, а также выделить и наглядно представить актуальные и перспективные управленческие проблемы в образовании, сформировать системный подход к их прогнозированию и решению.

Литература:

1. Бердышев С.Н. Информационный маркетинг: практическое пособие / С.Н. Бердышев. - М: Дашков и К, 2013. - 216 с.
2. Донина И.А. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией / И.А. Донина, Н.В. Протасова // Балтийский гуманитарный журнал. - 2014. - № 4 (9). - С. 64-66.
3. Донина И.А. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога / И.А. Донина, Л.В.Т айкова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. - С. 865.
4. Донина И.А., Шайдорова Н.А. Потенциал социальных сетей в реализации интернет-маркетинга образовательной организации / И.А. Донина, Н.А. Шайдорова // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58-2. - С. 75-79.
5. Калужнова Т.А. Региональный интернет-маркетинг как инструмент управления социально-экономическим развитием субъектов РФ: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» / Т.А. Калужнова. - Москва, 2002. - 156 с.
6. Мамедова Н.А. Воспитание толерантности обучающихся в условиях полиэтнического региона / Мамедова Н.А. // Педагогический вестник. - Научный журнал: - Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. - Вып. 2. - с. 49-51
7. Махалов М.Е. Типология инструментов интернет-маркетинга (Мировой опыт и российская практика): дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» / М.Е. Махалов. - Москва, 2004. - 177 с.
8. Певзнер М.Н. Подготовка лидеров местных сообществ в области социально-этического маркетинга: постановка проблемы / М.Н. Певзнер, И.А. Донина, Н.А. Шайдорова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - 2017. - № 1 (99). - С. 40-44.
9. Певзнер М.Н. Маркетинг как инновационный вид деятельности современной образовательной организации в условиях многообразия. (гл. в кол. монографии) / М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, Н.Ю. Омарова, Н.В. Александрова, П.А. Петряков // Инновационные технологии российского и зарубежного образования: Коллективная монография. / Нагорнова А.Ю., Файн Т.А. и др. Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. - С. 104-117
10. Чиркова Н.В. Социокультурные аспекты управления образованием в условиях информационного общества: от управления статикой к управлению развитием: дис. ... канд. философских наук: 24.00.01 «Теория и история культуры». / Н.В. Чиркова. - Томск, 2017. - 135 с.
11. Biewer G. Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009.
12. Biewer G. Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Weinheim: Beltz, 2009.
13. Donina I., Pevzner M., Petryakov P., Shaydorova N. Pedagogical Approach to Information Diversity Management Online Publication: 28th December, 2018. ICLEL Publication: ICLEL Conferences Sakarya University Faculty of Education 54300 Sakarya, TURKEY, P. 787-794.
14. Hinz A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354-3
15. Mecheril P. Politik der Unreinheit. Über die Anerkennung von Hybridität. Wien: Passagen (2. Auflage), 2009; Mecheril P. Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik // Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft / Hamburger F., Badawia T. & Hummrich M. (Hrsg.). - Wiesbaden: Vs Verlag, 2005, S. 311-328.
16. Pevzner M.N., Petryakov P.A., Donina I.A., Shaydorova N.A. Internet Marketing as a Diversity Management Tool in Education. European Research Studies Journal. - Volume XXI. - Issue 3. - 2018. - pp. 496-505.
17. Prengel A. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 1993
18. Sander A.: Über Integration zur Inklusion (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 12). St. Ingbert 2003
19. Schulz W. Medialisierung – was war noch gleich die Frage? Realismus als Beruf: Beitrage zum Verhaeltnis von Medien und Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2013, S. 49-66.
20. Schulz W. Politische Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 245 S.
21. Schür St. Umgang mit Vielfalt. - Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2013. - 201 S.
22. Ushanova I. Mediatization of Communication: from Concept to Theory. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015 8) 2703-2712

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна

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

доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Петров Юрий Николаевич

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

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ И РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические условия, раскрывающие сущность профориентационной деятельности, представлена собственная точка зрения на дефиниции базовых понятий, исследована проблема формирования профориентационной деятельности в рамках деятельностного, рефлексивного, субъектного подходов в процессе обучения, а также с позиции педагогики индивидуальности и представлена модель формирования многоуровневой и ранней профориентационной деятельности в условиях профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: профориентационная деятельность, обучающийся, рефлексия, осознанная профориентация, учебная деятельность.

Annotation. This article discusses the psychological and pedagogical conditions that reveal the essence of career guidance, presents its own point of view on the definition of the basic concepts, the problem of the formation of career guidance activities in the framework of activity, reflexive, subjective approaches in the learning process, as well as from the perspective of pedagogy of individuality and presents a model of formation of multi-level and early career guidance activities in a professional educational organization.

Keywords: vocational guidance activities, student, reflection, conscious career guidance, learning activities.

Введение. Для эффективного управления процессом формирования познания профориентационной деятельностью обучающихся при подготовке требуется глубокое знание их возрастных и индивидуальных особенностей. В соответствии с задачами данного исследования необходимо рассмотреть существующие этапы развития сферы профориентационной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проблема обучения является фундаментальной в педагогической науке и до сих пор остается в центре внимания исследователей. Обучение представляет собой деятельность обучающихся и, с точки зрения И. Я. Лернера, зависит от уровня сознания субъекта. И.Я. Лернер выделяет элементы обучения: деятельность преподавания, деятельность учения, содержание образования [8]. Преподавание определяется как деятельность по организации усвоения содержания образования и руководству этим процессом. Данную деятельность организует и обеспечивает педагог. Учение рассматривается как деятельность обучающегося по организации условий, обеспечивающих усвоение им содержания образования. В процессе обучения происходит изменение качеств обучающегося, его личностных свойств, что является главной характеристикой данного процесса [16].

Среди особенностей развития сферы профориентационной деятельности обучающихся Р.С. Немов отмечает возникновение нового отношения к миру, предметам, явлениям [10]. Рефлексия как основа профориентации проявляется в особом познавательном отношении к самому себе, выступающем в виде желания и умения анализировать, оценивать собственные и чужие поступки, умение вставать на точку зрения другого обучающегося. Сфера профориентации характеризуется свободой выбора целей, а также средств их достижения и осознанностью этого выбора, что необходимо учитывать при формировании навыков профориентации у обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

А.В. Петровский подчеркивает, что важнейшим фактором развития личности становится ее социальная активность, которая рассматривается как состояние готовности к деятельности и направлена на усвоение определенных образцов и ценностей [15]. Вслед за А.В. Петровским А.К. Осницкий доказывает, что помимо природных законов, регулирующих отношения между ними, в деятельность взаимоотношений вступает система оценок действий и поступков друг друга, а также личных усилий [11].

А.К. Осницкий отмечает, что обучающийся занимает субъектную позицию посредством собственной активности, находясь в поиске того, что представляет смысл для его жизнедеятельности [11]. О.А. Конопкин такую ситуацию определяет как произвольную осознанную активность, которая обеспечивает достижение принимаемых целей, и относительно которых он выступает как собственный творец [7]. Следовательно, понимание значимости собственной активности способно пробуждать у обучающихся деятельностную инициативу, так как активность проявляется в стремлении и готовности к деятельности.

Образовательный процесс должен не только обеспечить обучающихся системой знаний в различных научных областях, но и научить их самостоятельно и осознанно приобретать новые научные знания, то есть научить учиться. В образовательном процессе П.Ф. Каптерев выделяет его внутреннюю и внешнюю стороны. Внешняя сторона процесса обеспечивает передачу культурных приобретений и обучение младшего поколения старшими, внутренняя – саморазвитие обучающегося [6].

Многочисленными исследованиями подтверждено, что навыки профориентации формируются только в процессе деятельности, поэтому рассмотрим этот процесс в контексте учебной деятельности обучающихся. Структура учебной деятельности включает в себя следующие компоненты: овладение системами знаний, овладение навыками, личностный (мотивационный компонент), овладение системами приемов учебной работы, овладение системами обобщенных приемов управления своей учебной деятельностью [14, с. 73]. Мы добавляем рефлекссию, которая обеспечивает осознанную реализацию функций профориентации на каждом этапе учебной деятельности. Как мы видим, главной задачей для достижения целей в процессе обучения является осознание у обучающихся своих возможностей и недостатков.

На основе анализа литературы мы пришли к выводу о том, что профориентация учебной деятельности осуществляется поэтапно. Важным моментом является то, что конечная цель обучения – сформированная профориентация учебной деятельности, следовательно, проектирование этой деятельности целесообразно начинать не с формулировки системы знаний, а с осознания будущей деятельности и создания условий для её осмысления. Данные положения являются основополагающими для нашего исследования, поскольку их реализация в процессе организации учебной деятельности будет способствовать процессу формирования навыков учебной профориентации на рефлексивной основе. Таким образом, мы предполагаем, что становление обучающегося как субъекта учебной деятельности свидетельствует о формировании навыков профориентационной деятельности.

В процессе развития потребности и мотивы обучающегося изменяются, они опосредуются сознанием и начинают действовать через сознательно поставленные цели, принятые намерения и решения. «Мотив – это не просто условия развертывания актуальной мыслительной деятельности, а фактор, влияющий на ее продуктивность». В зависимости от формирования мотивационной сферы осуществляется развитие умственных способностей обучающихся, развитие общеучебных навыков, а свои действия обучающийся выстраивает на основе размышлений с учетом имеющихся обстоятельств. Для обучающегося становится характерной сознательная профориентация своих побуждений в процессе деятельности.

В рамках инновационной деятельности предполагается:

- разработать систему многоуровневой профориентационной работы в условиях колледжа;
- организовать деятельность по ранней профориентации, познавательному развитию дошкольников и школьников через допустимые виды детской деятельности с использованием Smart технологий, международных стандартов WorldSkillsRussia (чемпионата молодых профессионалов);
- реализовать практико-ориентированный подход в системе многоуровневой профориентационной работы при подготовке обучающихся профессиональной образовательной организации по специальностям: «Преподавание в начальных классах», «Дошкольное образование»;
- создать учебно-методическое обеспечение реализации системы многоуровневой профориентации;
- обобщить и провести анализ результатов в модели многоуровневой профориентации в условиях муниципального образования.

В основу новой системы профориентационной работы легла идея о том, что профессиональная ориентация – это длительный и сложный процесс, который осуществляется на всех этапах жизни обучающегося. В условиях профессиональной образовательной организации она должна быть многоуровневой и охватывать профессиональную ориентацию:

- ✓ детей дошкольного возраста. Цель этапа – формирование положительного отношения к профессиональному миру – видам профессиональной деятельности и людям труда. На этом этапе дети приобретают первоначальные трудовые умения, выполняя доступные их возрасту виды деятельности;
- ✓ обучающихся младшего школьного возраста. Цель этапа – формирование у детей любви и добросовестного отношения к труду, понимания роли труда в жизни человека и общества, развитие интереса к миру профессий;
- ✓ обучающихся среднего школьного возраста. Цель этапа – формирование у подростков профессиональных предпочтений, осознание ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии своего места в обществе. Обучающиеся включаются в деятельность, связанную с профилем дальнейшего обучения;
- ✓ обучающихся старшего школьного возраста. Цель этапа – определение обучающимися личностного смысла в выборе направления профессионального образования. В результате полученных знаний о профессиях, востребованных на рынке труда, обучающийся должен сформировать умения, необходимые для профессионального выбора, осуществить профессиональные пробы, и определиться с выбором дальнейшей образовательной траектории;
- ✓ обучающихся профессиональных образовательных организаций. Цель этапа – формирование профессиональных знаний, умений и опыта, развитие общих и профессиональных компетенций; самоутверждение в правильности профессионального выбора. На этом этапе осуществляется «вхождение» в профессиональную деятельность, формируются основы профессионального мастерства, освоение методов карьерного проектирования;
- ✓ молодых специалистов. Цель этапа – совершенствование уровня профессионального мастерства в процессе трудовой деятельности, адаптация к постоянно меняющимся условиям труда и повышение качества профессиональной культуры, формирование траектории карьерного роста специалиста;
- ✓ работников организации. На этом этапе продолжается процесс профессионального и личностного развития человека, возникает необходимость расширения сферы его профессиональной деятельности и освоения им новых компетенций.

Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина однозначно утверждают, что основной путь достижения осознанности усваиваемых знаний лежит в активизации учебной деятельности обучающихся. Так, А.М. Матюшкин подчеркивает, что знания становятся убеждениями, составными частями их мировоззрения в том случае, если они сами принимают участие в выработке этих знаний и открывают их для себя. В процессе усвоения новых знаний познавательные действия, по мнению Н.Ф. Талызиной, могут быть определены и спланированы совместно с педагогом, но обучающимися выполнены осознанно и самостоятельно. Д.Б. Эльконин доказывает целесообразность активной учебной деятельности обучающихся, которую обучающийся выстраивает самостоятельно, но по присущим ей объективным законам. Активность проявляется как в учебных мотивах, интересах, так и результатах учебной деятельности. В таком случае выстраивается процесс профориентации учения, а степень осознанности может достичь еще более высокого уровня [17]. Таким образом, формирование навыков профориентации посредством лишь осмысления и знания невозможно, так как доказано, что профориентация проявляется только в процессе реальной деятельности, чему мы находим подтверждение у Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, В.И. Слободчикова, Г.И. Шукиной, Д.Б. Эльконина.

З.И. Калмыкова считает, что осознанность своей деятельности, то есть рефлексия, проявляется как в понимании цели и результата учебной деятельности, так и в понимании тех способов, приемов, с помощью которых достигается результат, то есть в профориентации.

Осознанная профориентация формируется на основе содержательной рефлексии, которая, по мнению В.В. Давыдова, характеризуется поиском и рассмотрением обучающимся существенных оснований собственных действий. Содержательная рефлексия является основным источником и обеспечивает процесс анализа и моделирования условий, а также планирование деятельности. Учебная деятельность приводит к возникновению рефлексивного отношения к собственным учебным возможностям в пределах этой деятельности, а также к пониманию и разрешению противоречия «я неумелый, незнающий – я умелый, знающий». Обучающийся выделяет и выстраивает систему осознанных целесообразных действий. Этап контроля, по мнению В.В. Давыдова, также основывается на содержательной рефлексии. В результате рефлексивного контроля обучающийся самостоятельно способен установить действия, необходимые для выполнения деятельности. Таким образом, рефлексия учебной деятельности, с точки зрения В.В. Давыдова, представляет собой ее контроль и оценку [5]. Как подчеркивает А.В. Петровский, одним из важных условий учебной деятельности является умение обучающимися обосновывать и анализировать свои действия. Необходимость самостоятельного рассуждения предполагает формирование умения оценивать собственные мысли и действия, данные умения лежат в основе рефлексии как важного качества, позволяющего объективно анализировать с точки зрения цели и условий деятельности.

В результате помимо увеличения учебной предметной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний, навыков, достигается развитие навыков постановки целей, а для их достижения – способности выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, способности самооценки и коллективного взаимодействия, обогащения личного образовательного опыта. Таким образом, рефлексивное обучение осуществляется на всех этапах формирования навыков профориентационной деятельности.

Совершенство процессов профориентации определяется как успешность, продуктивность, конечный результат осознанной произвольной деятельности. В процессе развития структуры деятельности изменяются не только особенности общего поведения, но и построение собственно учебной деятельности.

Анализу целеполагания в педагогике посвящены работы В.А. Кальней, Ю.А. Конаржевского, А.К. Марковой, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шаповой, С.Е. Шишова и др. В русле нашего исследования мы обращаемся к позиции В. П. Беспалько, которая в наибольшей степени соответствует теории формирования осознанной профориентации деятельности, в том числе и учебной. Обращаясь к проблеме целеобразования, В.П. Беспалько представляет подход, предусматривающий предельную конкретизацию предполагаемых педагогических результатов: «цель должна быть поставлена диагностично, т.е. настолько точно и определенно, чтобы можно было сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время». Следовательно, педагог должен определить конкретные технологические шаги и выделить способ постановки целей, позволяющий обучающимся освоить навыки профориентационной деятельности.

Идея об определяющей роли активности личности в собственном развитии стала в педагогике общепризнанной. В настоящее время системообразующим ядром индивидуальности является самооценка личности, которая во многом определяет жизненные позиции обучающегося, уровень его притязаний, всю систему оценок [12, 13].

В связи с переходом профессионального образования к непрерывному образованию неизбежно меняется среда обучения, которая все больше ориентируется на самостоятельную работу обучающихся [2]. Актуализируется принцип саморазвития, увеличивается продолжительность и усиливается значимость этапов самообразования в общей системе обучения, существенно возрастает объем самостоятельной учебной работы обучающихся [2].

Процедуру самооценки в профориентационном процессе необходимо планировать и организовывать, поэтому в педагогическом опыте используются следующие этапы:

- разработка педагогом четких критериев оценивания;
- создание необходимого психологического настроя обучающихся на анализ собственных результатов;
- критерии оценивания результатов обучения должны быть известны обучающемуся, в результате чего они самостоятельно ведут четкий контроль за исполнением, согласно выполненным действиям в процессе деятельности и сопоставляют с ними свои результаты.

Главный смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его профориентации, самостоятельной экспертизе собственной деятельности и в самостимуляции. Доминирующие функции самооценки таковы:

- констатирующая – на основе самоконтроля;
- мобилизационно-побудительная;
- проектировочная.

Объективное отношение к себе составляет основу нормальной самооценки.

В рамках нашего исследования мы выделили некоторые характерные субъектные признаки профориентационной деятельности. Первый из них – понимание смысла заданий, осмысление и принятие цели, определение необходимых средств для ее достижения и последовательности действий, выбор продуктивных способов и средств деятельности, позволяющих получить позитивный результат.

Второй субъектный признак – определение путей и средств представления результатов деятельности, её оценивание по определенным параметрам, внесение целесообразных коррективов. На данном этапе мы наблюдаем несколько вариантов профориентации:

- обучающийся испытывает затруднения в самостоятельном представлении результатов деятельности, соответствующих поставленным целям, и не может определить, за счет каких ресурсов получен результат, либо определить причины его отсутствия;
- обучающийся четко представляет ожидаемый результат, который имеет субъектную либо коллективную ценность только с помощью других, при этом ограничивается единственным способом достижения цели;
- обучающийся четко и детально представляет ожидаемый результат, выходит на поиск нескольких способов получения результатов и сопоставляет их.

В современных исследованиях определены уровни профориентации, которые возможно рассматривать как динамичное образование, зависящее от опыта включения в профориентационную деятельность, от этапов обучения. У Г.И. Щукиной подчеркнута мысль: «Уровень профориентации – основной показатель, механизм

формирующейся личности». Например, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк выделяют три уровня сформированности профориентационной деятельности [4]:

- низкий уровень – индивид подстраивается под обстоятельства, не способен осознавать жизненные перспективы, не самокритичен, не требователен к себе;
- средний уровень – присутствует ряд элементов профориентации, однако они непоследовательны и непостоянны;
- высокий уровень – самостоятельная организация индивидом своей жизни и деятельности.

Выводы. Специфика формирования профориентации у обучающихся заключается в том, что структура профориентации дополнена рефлексивным компонентом, поэтому мы выделяем ведущие подходы (деятельностный, рефлексивный, субъектный) к сложному педагогическому явлению – процессу формирования профориентационной деятельности на основе рефлексии в процессе обучения. Следовательно, процесс обучения, выстроенный на принципах деятельностного, рефлексивного и субъектного подходов, способствует эффективному решению как задач возрастного развития, так и образовательных задач, что предотвращает у обучающегося деформирование способности к профориентационной деятельности.

На основании проведенного анализа мы делаем вывод, что формирование профориентации на основе рефлексии у обучающихся в процессе обучения предполагает целенаправленно организуемую педагогическую деятельность, которая позволяет обучающемуся стать субъектом осознанной профориентационной деятельности.

Литература:

1. Абульханова К.А., Рубинштейн С.Л. - ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Изд-во "Академический проект", 2000. - С. 11-26.
2. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 2. Практические аспекты: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2009. – 134 с.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
4. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности / Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие // Калинингр. гос. ун-т. — Калининград, 2000. — 572 с.: табл. — Библиогр.: с. 565-571.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. - С. 704.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека [Электронный ресурс]. URL: https://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107367184&archive=1120045935&start_from=&ucat=27& (дата обращения: 30.03.2019).
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М, 1981. – 186 с.
9. Машарова Т.В. Социальное самоопределение учащейся молодежи в условиях современного общества [Текст] / Т.В. Машарова, М.И. Рожков, Е.А. Ходырева и др. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – 155 с.
10. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. - 688 с.
11. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий.- М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. - 232 с.
12. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 608 с.
13. Пепло Л., Мицели М., Морали Б., Одиночество и самооценка / Самосознание и защитные механизмы личности / Самара, Изд. дом «Бахрах», 2008. – 257 с.
14. Петров Ю.Н. Фундамент профессионального образования – содержание: Учебно-методическое пособие / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров. – Н. Новгород: 2012. – 138 с.
15. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности / В.А. Петровский. - Ростов-на-Дону, 1993. – 159 с.
16. Плотникова Е.В. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников / Е.В. Плотникова, Н. Быстрова // Вестник Мининского университета. 2017. №2 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/347>. (Дата обращения: 14.03.2019).
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна

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

доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

обучающийся кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Чумакова Лада Андреевна

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

РОЛЬ СТРУКТУРЫ И СУЩНОСТИ МНОГОУРОВНЕВОЙ И РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассмотрены понятие и сущность многоуровневой и ранней профориентационной деятельности в условиях колледжа. В современном образовании все более осознается необходимость в педагогическом обеспечении развития индивидуальности обучающихся и построении ими индивидуальной образовательной траектории, но следует отметить, что современное образование имеет ряд проблем, которые относятся к традиционным. Именно в процессе обучения происходит последовательное формирование тех индивидуальных и личностных образований, которые лежат в основе многоуровневой и ранней профориентационной деятельности обучающихся и подводят их к позиции субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: профориентационная деятельность, обучающийся, деятельностный процесс, система.

Annotation. The article discusses the concept and essence of multi-level and early career guidance activities in college. In modern education, the need for pedagogical support for the development of students' individuality and the construction of an individual educational trajectory is increasingly recognized, but it should be noted that modern education has a number of problems that are traditional. It is in the process of learning that the individual and personal formations that form the basis of the multilevel and early vocational guidance activities of students take shape and lead them to the position of the subject of learning activities.

Keywords: vocational guidance activity, student, activity process, system.

Введение. Обучающийся, являясь активным субъектом многоуровневой и ранней профориентационной деятельности способен целенаправленно преобразовывать объективную действительность, изложенную в отечественной психолого-педагогической литературе на теоретическом и методологическом уровнях. Все более отчетливое проявление в психолого-педагогических работах «субъектного подхода» к решаемым проблемам вовсе не случайно, так как это направление сформировалось в отечественной психологии в контексте различных научных направлений. Концептуальное осмысление естественным образом поднимает проблему субъектного становления обучающегося в число наиболее актуальных проблем для психолого-педагогической науки в целом. Проблема личностных качеств обучающегося и закономерностей их развития является актуальной для педагогической науки и для профессиональной педагогики.

Изложение основного материала статьи. Системой всей человеческой психики обеспечивается и реализуется через субъективное бытие обучающегося, так как оно многоаспектно [12]. Существенным проявлением субъектности обучающегося является его осознанная активность, которая гарантирует достижение его целей [11]. При содержательном анализе субъектных характеристик обучающегося речь идет об обучающемся как о субъекте деятельности и социального поведения, и относительно которой обучающийся выступает в качестве ее инициатора и творца.

Осознанная профориентационная деятельность понимается нами как целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, объединённых общностью цели и единством управления: профессиональное просвещение; развитие интересов, склонностей обучающихся в различных видах деятельности.

Важность ранней профориентационной деятельности в жизни обучающегося достаточно очевидны, так как данная деятельность определит качества всей дальнейшей жизни. На самом деле проблема выбора профессии и профориентация как таковая возникли относительно недавно. К вопросу оказания помощи и поддержки обучающимся в профессиональном самоопределении в своей работе также обращаются такие авторы как Е. Челнокова и Р. Набиев, достаточно развёрнуто трактуется понятие «профессиональное самоопределение», рассматриваются различные подходы к пониманию сущности профессионального самоопределения, даётся характеристика процесса профессионального самоопределения [14].

При построении общей концептуальной модели процесса осознанной профориентационной деятельности приходим к выводу, что наиболее адекватным для решения данной задачи является системно-функциональный подход, поэтому проектировочный процесс должен быть отражен как целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, которая реализуется взаимодействием функциональных звеньев.

При рассмотрении модели в более или менее развернутом и содержательном виде можно ограничиться лишь обозначением функциональных звеньев, таких как:

- Принятая субъектом цель деятельности.
- Субъективная модель значимых условий.
- Программа исполнительских действий.
- Система субъективных критериев достижения цели.
- Контроль и оценка реальных результатов.
- Решения о коррекции системы профориентационной деятельности.

Все звенья деятельностного процесса, будучи информационными образованиями, работают в системе целостного процесса профориентационной деятельности [1], поэтому реализация обучающимся деятельностного процесса есть самостоятельное принятие им ряда взаимосвязанных решений [2]. Профориентационная деятельность как система функциональных звеньев обеспечивает создание и

динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей его исполнительскую активность.

Возможности конкретного использования общей модели строения многоуровневых и ранних профориентационных деятельностных процессов, выделяют роль в понимании субъектного развития обучающегося, а также связанную с этим особую педагогическую задачу. Деятельностный процесс в наибольшей мере обеспечивает успешное достижение принятой обучающимся цели. Структурно-функциональный дефект деятельностного процесса существенно ограничивает деятельностные возможности обучающегося, поэтому совершенство функциональной структуры деятельностных процессов является исходно необходимой и весьма существенной предпосылкой деятельностного бытия во всем разнообразии его проявлений. Психическое развитие принципиально не может автоматически обеспечить совершенство системной функциональной структуры профориентационных деятельностных процессов, которые формируются в разных видах осуществляемой обучающимся активности и далеко не всегда успешно.

Педагогическими средствами реализовываются профориентационные деятельностные процессы, которые имеют несовершенную функциональную структуру, поэтому эти процессы не смогут привести к наиболее эффективному построению и реализации самой исполнительской активности, обеспечить ее продуктивность, а формирование у обучающегося полноценной функциональной структуры процессов является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной обучающемуся произвольной активности, при разных формах педагогического взаимодействия обучающихся.

Рассмотренное приводит к убеждению, что проблема многоуровневой и ранней профориентационной деятельности произвольной активности является наиболее значимой при педагогическом исследовании субъектного аспекта человеческого бытия; что при формировании всестороннего целостного представления о многоуровневых и ранних профориентационных деятельностных процессах в качестве базисного, исходного выступает вопрос об их принципиальном строении, об их структуре как собственно деятельностных информационных процессов; что обобщенная модель функциональной структуры деятельностных процессов является необходимым концептуальным средством содержательного воплощения при решении теоретических и практических задач, связанных с изучением обучающегося как субъекта различных видов и форм его произвольной активности.

Социальное развитие обуславливает необходимость обращения к исследованию многоуровневой и ранней профориентационной деятельности как необходимому качеству обучающегося. В педагогических исследованиях Е.В. Бондаревской, О.С. Гребенюка, А.К. Осницкого, В.В. Серикова, И.С. Якиманской показано, что результативность образовательного процесса в значительной степени обеспечивается наличием сформированной учебной деятельности. Это позволяет обучающимся стать инициаторами в организации и осуществлении учебной деятельности, а также развитию своей индивидуальности [4, 5, 10, 13, 15]. В современном образовании все более осознается необходимость в педагогическом обеспечении развития индивидуальности обучающихся и построении ими индивидуальной образовательной траектории, но следует отметить, что современное образование имеет ряд проблем, которые относятся к традиционным. Именно в процессе обучения происходит последовательное формирование тех индивидуальных и личностных образований, которые лежат в основе многоуровневой и ранней профориентационной деятельности обучающихся и подводят их к позиции субъекта учебной деятельности. В законе Российской Федерации «Об образовании» в статье 2 провозглашается «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности...» [6, с. 5], поэтому ключевая задача – создание условий для становления самостоятельности каждого обучающегося и в выборе своей профессии.

В педагогической, психологической и философской науках сложились противоречивые точки зрения на деятельность обучающегося, что вызывает затруднения при изучении обозначенной проблемы. Целенаправленное формирование навыков профориентационной деятельности предусматривает знание ее сущности и закономерности развития.

Можно полагать, что перечисленные философские, психологические и педагогические подходы к понятию многоуровневой профориентационной деятельности отражают разные стороны одного явления. Проведенный анализ определения позволил нам выявить ключевые моменты, обозначенные разными авторами при рассмотрении данного понятия. Следует отметить, что существуют различия в определении предмета в философских, психологических и педагогических исследованиях.

Таким образом, предпринятый анализ проблемы профориентационной деятельности в условиях колледжа дает возможность сделать вывод, что по-разному расставлены акценты в оценке данного междисциплинарного понятия.

Проанализировав разработанные перечисленными выше учеными понятие и сущность профориентационной деятельности в условиях колледжа, считаем, что деятельность обучающихся представляет собой одно из проявлений индивидуальности обучающегося. Субъективно принятая цель является основным компонентом, определяющим особенности протекания профориентационной деятельности. Цель должна оцениваться реальными условиями, в которых происходит получение результата. А.Н. Леонтьев отмечает, что «...важная сторона процесса целобразования состоит в конкретизации цели, в выделении условий ее достижения» [9, с. 106]. Реализуя программу действий, субъект упорядочивает действия, их способы и средства. На этапе оценки информация о результатах сопоставляется с субъективными критериями успеха. О.А. Конопкин отмечает, что формирование субъективных критериев является сложным субъективным образованием и может переходить в самостоятельную деятельность-оценивание, которое необходимо для всех видов деятельности. На основе оценки результатов субъектом принимается решение о возможной коррекции осуществляемой им деятельности. В результате выполнения деятельности наблюдаются изменения в самом обучающемся, а также в арсенале используемых им средств. Происходит процесс научения, совершенствования. Именно эта сторона деятельности является для педагогов наиболее важной. Определяющим деятельностным аспектом является целенаправленность, которая в методологическом понимании характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализацию с помощью определенных средств [7]. Согласно А.Н. Леонтьеву, цель деятельности связана с мотивами и «необходимо становится полимотивированной» [9, с. 201].

Выводы. В процессе нашего исследования мы отметили, что структура профориентационной деятельности соотносится со структурой всех иных видов деятельности.

Как субъект профориентационной деятельности обучающийся оказывает влияние на все компоненты деятельности. Отношение обучающихся к профориентационной деятельности проявляется в умениях и навыках: «самостоятельно ставить цели деятельности, управлять и контролировать данный процесс, вносить изменения по ходу деятельности, осуществлять самоконтроль и самооценку, вносить коррективы в способы деятельности» [8, с. 96]. Таким образом, уровень субъектности в профориентационной деятельности свидетельствует о формировании деятельности, получении теоретического подтверждения.

Активность личности проявляется в способности регулировать свое поведение и деятельность по мнению Л.И. Божович [3]. В процессе деятельности возникает необходимость в специфическом механизме регуляции. Концептуализация такого механизма выступает важным теоретическим этапом, так как определяющим качеством личности является его способность к активности и самоизменению. Мы выделяем существенную для нашего исследования идею о взаимосвязи профориентационной деятельности и внутренних мыслительных действий обучающихся, которые есть ни что иное, как проявление рефлексии.

Процеируя разработанные ранее и высказанные выше положения на проблему нашего исследования, считаем необходимым уточнить сущность профориентационной деятельности как системно организованный рефлексивный процесс. Следовательно, методологическим основанием исследования являются представления об осознанной профориентационной деятельности обучающегося как о системном процессе по организации, построению, управлению, коррекции видами и формами внешней и внутренней активности, направленными на достижение целей.

Литература:

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин // Принципы системной организации функций. – М.: Педагогика, 1973. – 323 с.
2. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин // Избр. труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М., 1978. – 276 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. — 3-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 352 с.
4. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская // Методист. - 2003. - № 2. - С. 2-6.
5. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности // Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. гос. ун-т. — Калининград, 2000. — 572 с.: табл. — Библиогр.: с. 565-571.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]: 4-е изд. – М.: ИНФРА – М, 2001. – 53 с. – (Сер. «Федеральный закон»).
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека [Электронный ресурс]. URL: https://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107367184&archive=1120045935&start_from=&ucat=27& (дата обращения: 30.03.2019).
8. Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПб ГУПМ, 2002. – с. 48 – 53.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. - М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. - 232 с.
11. Петров Ю.Н. Ранняя профориентация и развитие социальной, нравственной и патриотической ориентации обучающихся колледжа / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров, Н.С. Петрова // Многоуровневое профориентационное образование: современные вызовы и перспективы в условиях системы СПО: материалы Международной научно-практической конференции, 19 декабря 2018 г. – Городец: ГАПОУ «Городецкий Губернский колледж», 2018. – С. 30 – 35.
12. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности / В.А. Петровский. - Ростов-на-Дону, 1993. – 159 с.
13. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения: 30.03.2019).
14. Челнокова Е. Тьюторская деятельность педагога в условиях профессионального самоопределения школьников / Е. Челнокова, Р. Набиев // Вестник Мининского университета. 2017. №2 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/24>
15. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/952/952031.htm (дата обращения: 30.03.2019).

УДК 37.012

кандидат педагогических наук, доцент Пискунова Елена Николаевна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

педагог-психолог, аспирант Чадкина Светлана Вячеславовна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград)

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

Аннотация. Статья посвящена изучению педагогических условий, обеспечение которых способствует эффективности реализации технологий формирования социальной компетентности студентов техникума. Авторами описана процедура проведенного педагогического эксперимента. Приведены результаты исследования.

Ключевые слова: социальная компетентность, педагогические условия, педагогические технологии, среднее профессиональное образование, студенты техникума.

Annotation. The article is devoted to the study of pedagogical conditions, the provision of which contributes to the effectiveness of the implementation of technologies of formation of social competence of College students. The authors describe the procedure of the pedagogical experiment. The results of the study are presented.

Keywords: social competence, pedagogical conditions, pedagogical technologies, secondary vocational education, College students.

Введение. Одна из главных задач обучения в техникуме – формирование личности студента, обладающего готовностью к активному социальному взаимодействию, что является одним из аспектов социальной компетентности.

Как отмечается в докладе Правительства Российской Федерации, государственная политика в сфере среднего профессионального образования направлена на создание необходимых условий для подготовки рабочих кадров и специалистов, востребованных на рынке труда, с учетом изменений, происходящих в российской экономике, в том числе региональной, перехода к инновационным технологиям, инженерии знаний [1]. В связи с этим обучение в сфере среднего профессионального образования требует тщательного отбора организационно-педагогических условий, обеспечение которых позволит успешно реализовать эффективные технологии обучения и воспитания. Наличие социальной компетентности у студента – это важнейшая предпосылка высокой эффективности его будущей профессиональной деятельности, а также залог успеха в учебной и личной сферах. Социальная компетентность обеспечивает свободную адаптацию к быстро меняющимся условиям профессионально-личностного общения, что позволяет достичь высокого уровня самореализации.

Изложение основного материала статьи. Социальную компетентность студентов техникума мы понимаем как сложное системное свойство личности, включающее в себя следующие компоненты: 1) когнитивный (знания, необходимые для будущей профессии; знание современных способов сбора и обработки информации; 2) эмоционально-волевой (морально-волевые качества; владение эмоциональной культурой); 3) рефлексивно-ценностный (ценностные установки и ориентиры; умения адекватно оценивать социальную обстановку; 4) коммуникативно-речевой (свободное владение всеми видами речевой деятельности, культурой речи и культурой общения); 5) культурно-творческий (социокультурный; творческие способности; творческое мышление) [7].

Обучение в техникуме имеет свою специфику, обусловленную как объективными закономерностями этого процесса, так и субъективно-личностными характеристиками студентов, которые необходимо учитывать при выборе психолого-педагогических технологий формирования социальной компетентности. На основе изучения исследований А.В. Петровского, Р.С. Немова, И.С. Кона, М.Р. Гинзбурга можно выделить следующие психолого-возрастные особенности, характерные для студентов техникума (средний возраст от 16 до 19 лет):

1. Характер взаимоотношений: деятельностно-опосредствованный, отношения складываются с наиболее значимой (референтной) группой (группами) в этот период. Развитие группы выступает одновременно и как фактор развития личности в группе [9, с. 79].

2. Потребность в личностном самоопределении (представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой соединены представления о себе и о мире; личностное самоопределение ориентировано на будущее; связано с выбором будущей профессии, но не сводится к нему) [3, с. 47]. Основными мотивами этого возрастного периода являются самопознание, самовыражение и самоутверждение.

3. Изменение социальной среды: развитие личности можно представить как процесс её вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней. В связи с этим А.В. Петровский выделяет три фазы развития личности в условиях группы: адаптация, индивидуализация и интеграция. В связи с этим очень важно педагогам при организации педагогического взаимодействия учитывать следующие особенности протекания этих стадий [9].

Попадая в учебную группу у первокурсника начинается адаптация (первая фаза), включающая активное усвоение действующих норм и овладение соответствующими формами и средствами поведения и деятельности. Индивидуальность пока слабо проявляется или почти не проявляется. Студент-первокурсник не может осуществить потребность проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в данном учебном заведении и группе нормы (поведенческие, нравственные, учебные и др.) и овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все», максимально адаптироваться. Групповая деятельность во многом обеспечивает благоприятные условия для развития социального интереса.

Следующая стадия – индивидуализация – возникает вследствие обостряющихся противоречий между достигнутым результатом адаптации – тем, что субъект стал таким, «как все» в группе, – и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью в самореализации. В это время происходит активный поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности и её фиксации. На втором этапе развития личности в коллективе студенты-первокурсники стремятся найти пути проявления собственной индивидуальности, творческих способностей, при этом ожидая оценки со стороны группы [9, с. 81].

В итоге ожидание признания собственной индивидуальности другими приводит к интеграции или дезинтеграции в группе. Наступает третья фаза. Дезинтеграция – опасное состояние, из-за которого может произойти вытеснение студента из группы, что влечет за собой закрепление негативных личностных характеристик и возникновению конфликтов. Задача педагогов в такой ситуации – своевременно принять комплекс коммуникативно-педагогических мер, обеспечивающих эффективную адаптацию молодого человека. Таким образом, наблюдается тесная связь между характером и особенностями развития личности студента и уровнем развития учебной группы, в которую она включена [9, с. 83].

4. Повышенная познавательная и творческая активность, дифференцированное отношение к учебным предметам на основе интереса, что выражается в стремлении к новому знанию, порождает самообразование.

5. Формирование системы личностных ценностей, которые определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценку. Возникновение интереса к будущей профессии, начинается процесс профессионального самоопределения. Однако эта положительная возрастная тенденция характерна далеко не для всех подростков [6, с. 187-202].

6. Становление нравственного самосознания и мировоззрения (формирование социально-политических, экономических, научных, культурных, религиозных и других устойчивых взглядов).

Учитывая вышеизложенную специфику, выделим комплекс педагогических условий, обеспечение которых позволит эффективно реализовать технологии формирования социальной компетентности студентов техникума.

1. Организация благоприятной социальной ситуации для развития личности (учебная и внеучебная совместная деятельность («студент-студент», «педагог-студент»); межличностное общение; взаимодействие с различными социальными институтами города и региона в ходе организации общественно значимых мероприятий: научных, спортивно-оздоровительных, культурно-досуговых, профориентационных, волонтерских).

2. Ориентация в образовательном процессе на социально-психологические и возрастные особенности личности обучающихся, учёт специфики личностного развития студентов.

3. Проведение тренингов личностного развития.

4. Проведение психолого-педагогических консультаций.

5. Использование активных методов обучения в образовательном процессе.

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что формирование социальной компетентности студентов техникума будет наиболее эффективным при организации выделенных педагогических условий, обеспечивающих реализацию следующих технологий обучения и воспитания: игровых, тренинговых и технологий нейrolингвистического программирования.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы провели экспериментальное исследование на базе техникума Димитровградского инженерно-технологического института (филиала «Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»). Эксперимент включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Всего в эксперименте участвовало 80 студентов (студенты, обучающиеся по специальностям «Сестринское дело», «Право и организация социального обеспечения» (с 1 по 3 курс)). В контрольную и экспериментальную группы вошло по 40 студентов). В основном выборку составили студенты в возрасте от 16 до 19 лет.

Исследовательская работа по подтверждению эффективности выявленных нами организационно-педагогических условий реализации педагогических технологий, направленных на формирования социальной компетентности, продолжалась с сентября 2017 по январь 2019 гг. и включала психолого-педагогические методы и приемы: различные виды наблюдений, беседы, анкеты, тесты, деловые игры, тренинги, психотехнические игры и упражнения, групповые дискуссии и индивидуальные психолого-педагогическое консультирование.

Структура и содержание проведенного нами педагогического исследования:

1) На констатирующем этапе был проведён мониторинг студентов техникума с целью составления социально-психологического паспорта на каждого студента и группы в целом (для последующего распределения по уровням сформированности исследуемой компетентности).

Использовались следующие методики:

– авторский опросник (состоящий из 21 вопроса), направленный на выявление общей информации, круга интересов, способностей;

– дифференциально-диагностический опросник (ДДО, автор Е.А. Климов; методика для изучения профориентации подростков) [8, с. 152];

– краткий ориентировочный тест (КОТ, авторы В.Н. Бузин, Э.Ф. Вандерлик), предназначенный для диагностики общего уровня интеллектуальных способностей;

– тест-опросник на выявление типа акцентуации характера и темперамента (авторы Г. Шмишек и К. Леонгард);

– шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.Л. Ханина);

– опросник Г. Айзенка EPQ (цель – выявить индивидуально-психологические черты личности с целью диагностики степени выраженности свойств, выдвигаемых в качестве существенных компонентов личности: нейротизма, экстра- и интроверсии и психотизма;

– «Самоактуализационный тест» (САТ, авторы Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз; цель – определить уровень самоактуализации личности) [4].

Констатирующий эксперимент продолжался в течение одного месяца (в октябре), участникам объяснялись его цели и задачи, объективность заполнения анкетных данных, предварительно со студентами проводилась разъяснительная работа по возникающим в процессе педагогического эксперимента вопросам. Полученные данные фиксировались в протоколах исследований.

2) Определение уровней сформированности социальной компетентности на основе первичных данных.

Полученные на констатирующем этапе исследования результаты позволили сделать вывод о том, что существенных различий между исходным уровнем социальной компетентности у студентов контрольной и экспериментальной групп не было.

3) Формирующий этап эксперимента проводился в течение 2017-2019 гг. в ходе организации учебной и различных видов внеучебной деятельности.

Цель формирующего эксперимента заключалась в обеспечении выделенных нами педагогических условий формирования социальной компетентности.

Задачами формирующего эксперимента были: проведение тренингов, способствующих развитию компонентов социальной компетентности; проведение спецкурсов по основам общения со студентами и с педагогическим составом по педагогическому общению; проведение деловых игр; создание благоприятного психологического климата; проведение мониторинга эффективности работы.

В соответствии с поставленными задачами для экспериментальной группы был составлен календарно-тематический план, согласно которому проведены следующие виды работы: организован спецкурс «Основы общения. Этика подросткового общения» для студентов, способствующий успешному формированию исследуемой компетентности; деловые игры; тренинги: тренинг-беседа «Коммуникация как часть лечебного процесса», «Общение в профессии», «Стресс и способы регуляции эмоционального состояния», тренинг на выявление эмоционально-психологической неопределенности; тренинг на развитие групповой сплоченности; систематически проводились индивидуальные психолого-педагогические консультации, беседы.

Особый интерес вызвало у студентов участие в тренингах. Как отмечает Лапыгин Ю.Н., тренинг следует рассматривать как метод создания условий для обучения и самораскрытия участников в целях самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических и бизнес-проблем. Тренинг позволяет «проигрывать» процесс взаимодействия участников при поиске и воплощении в практику принятых решений, выбранных действий и поступков. Активизирующий эффект тренинга состоит в формировании компетенций, необходимых в профессиональной деятельности, а также в создании особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей понимание участниками того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения, интенсивной обратной связи [5, с. 110].

Проведенные нами тренинги были направлены на развитие когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-речевого компонентов.

Кроме того, студенты экспериментальной группы привлекались к мероприятиям, проводимым на уровне города и области; активно участвовали в научных конференциях, спортивных мероприятиях, культурно-досуговых, профориентационных и волонтерских акциях.

На завершающем этапе эксперимента дополнительно к констатирующим методикам был добавлен опросник стиля мышления (авторы Р. Брэмсон и А. Харрисон; с целью определения способа мышления) [2].

По результатам итогового эксперимента была заполнена психолого-педагогическая карта экспериментальной группы, заполнены протоколы проводимых экспериментов, что позволило отследить динамику развития социальной компетентности. Полученные данные мы отразили в таблице:

Уровень сформированности социальной компетентности	Контрольная группа до начала эксперимента (%)	Экспериментальная группа до начала эксперимента (%)	Контрольная группа после окончания эксперимента (%)	Экспериментальная группа после окончания эксперимента (%)
Низкий	20	23	25	9
Средний	47	52	39	46
Высокий	33	25	36	45

Выводы. В ходе проведенного исследования подтвердилась эффективность выделенного нами комплекса педагогических условий при реализации педагогических технологий формирования социальной компетентности студентов техникума. Рассмотренные педагогические условия находятся в тесном взаимодействии, каждое из них соответствует основным проявлениям социальной компетентности обучающихся. Организация образовательного процесса с учетом выявленных условий позволяет формировать высокий уровень социальной активности и ответственности студентов техникума.

Литература:

1. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс]: Москва, 2018. – С. 63. Режим доступа: <http://government.ru/>. Дата обращения: 20.02.2019.
2. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. – СПб.: Экономическая школа, 1993. – 352 с.
3. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – № 3. – 1994. – С. 43-53.
4. Диагностика эмоционально-нравственного развития (Практикум по психодиагностике) / Сост. и ред. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с.
5. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 248 с.
6. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
7. Пискунова Е.Н., Чадкина С.В. Структурно-функциональный анализ социальной компетентности студентов техникума // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – №3. – 2018. – С. 194 – 202.
8. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
9. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова и др.; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

УДК: 378.14

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки,
кандидат педагогических наук Подпорин Игорь Васильевич

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

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,
подполковник полиции Таран Александр Николаевич

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

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИФИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА МВД РОССИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом учебно-воспитательного процесса вуза МВД России, в структуре которого выделяются событийная, предметно-пространственная, поведенческая и информационно-культурная микросреды с набором своих специфических особенностей и нюансов, позволяющих обеспечить формирование профессионально-нравственной позиции курсанта.

Ключевые слова: образовательная среда вуза МВД, историческая преемственность, управленческая и организационная субординация, социоструктурность профессиональной подготовки в вузах МВД.

Annotation. The article deals with the issues related to the analysis of the educational process of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the structure of which highlights the event, subject-spatial, behavioral and information-cultural microenvironment with a set of its specific features and nuances that allow to ensure the formation of professional and moral position of the cadet.

Keywords: educational environment of the University of the Ministry of internal Affairs, historical continuity, management and organizational subordination, sociostructural training in universities of the Ministry of Internal Affairs.

Введение. В настоящее время актуализирована концепция об ориентации вузов МВД России на освоение обучающимися не только собственно профессии в сфере правоохранительной деятельности, но и получение ими специальной подготовки, которая совершенно необходима для успешного решения сотрудниками ОВД профессиональных задач. В ходе всестороннего анализа ряда нормативно-правовых документов МВД России, а также научных исследований таких авторов, как: В.С. Остапенко, К.В. Бугаев, Н.В. Ерошенков, Е.И. Мещерякова и др. удалось дифференцировать ряд специфических особенностей, которыми пронизана не только организация, но и структура учебно-воспитательного процесса вуза МВД России, которые отличают его от образовательных организаций других типов.

В данной статье предполагается провести структурный анализ особенностей процесса обучения в вузах МВД России, которые проявляются с момента зачисления курсантов на учебу, так как они уже являются сотрудниками ОВД и им присваиваются специальные звания рядового и младшего начальствующего состава, при этом период обучения входит в выслугу лет службы в ОВД. Загруженность курсанта с учетом служебной деятельности (нарядов, построений курсантов, хозяйственных работ, и т.д.) носит продолжительный характер. С момента прибытия в вуз на занятия и до отбытия домой или в общежитие после их завершения, курсант находится под надзором наставников 24 часа в сутки, что обуславливает возрастание интенсивности педагогического процесса.

Очевидно, что организация учебного и вне учебного времени служат предиктором для интенсивности педагогического процесса. Жесткая регламентация жизнедеятельности курсантов обусловлена регламентом самостоятельной работы, широким инвариантным спектром мероприятий воспитательного характера, большим количеством разнообразных факультативов, научных кружков и этом нужно учитывать тот факт, что специфика ведомственного вуза состоит в закрытости среды для внешнего воздействия, что обуславливает некоторую отдаленность курсантского коллектива от внешнего воздействия (близких, средств массовой информации, друзей и проч).

Изложение основного материала статьи. В учебно-воспитательном процессе вуза МВД России можно выделить такие детерминанты образовательной среды, как: событийная, предметно-пространственная, поведенческая и информационно-культурная. Если анализировать сущностную характеристику, например, поведенческой среды, то очевидны наличие в ней атмосферы, в которой присутствуют не только высокие требования, но и конструктивная критика, происходит активный диалог между взаимодействующими субъектами, но в ходе этого диалога присутствуют взаимопомощь и поддержка; эмоциональная вовлеченность в интерактивный процесс каждого члена группы.

Если характеризовать событийную среду, то в ее алгоритме традиционно можно выделить возможности для обучающихся быть непосредственными участниками событий или состоять в творческом коллективе авторов. Это могут быть мероприятия социально-воспитательной направленности, а также праздничные, спортивные соревнования, различные конкурсы художественной самодеятельности, волонтерские или творческие флэш-мобы и проч.

Информационно-культурная эксплицирована с предметно-пространственной, и это тесное взаимодействие проиллюстрировано широким применением в учебно-воспитательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий; также сюда можно отнести процесс оформления учебных аудиторий, стендов, фотографиями из жизни курсантов и слушателей, иллюстрирующих комфорт в местах для отдыха и общения. В работах таких ученых, как: И.М. Лебеденко, Н.В. Ерошенков встречается трактовка образовательной среды учреждения МВД России, как «совокупности микросред», как интегрированный симбиоз «...обучающей, воспитывающей, развивающей, социокультурной (внеслужебной), исследовательской, информационной и практико-ориентированной (служебной)» микросред [2].

Сама структура учебно-воспитательного процесса вуза МВД России, его сущностная характеристика создают определенные ресурсы для того, чтобы у курсанта была постоянная возможность для расширения сферы его жизнедеятельности, чтобы он мог ощутить непрерывное возрастание разнообразных связей с

окружающим миром как будущего специалиста, что. В свою очередь, позволит раскрыть значимость изучаемых объектов. Все вышеперечисленное служит лейтмотивом для того. Чтобы курсант не только мог постигнуть принципы собственных действий, но и мог руководствоваться ими в новых жизненных и профессиональных ситуациях, что позволит не только выявить особенности и индивидуальность курсанта в реальных условиях, но и раскрывает сущность воспитательного воздействия на курсанта как процесса, носящего многовекторный и опосредованный характер.

Как известно, реалии образовательной среды вуза МВД делают деятельность командного, профессорско-преподавательского, курсантского состава вуза МВД России полифункциональной и многоаспектной, так как им приходится не только участвовать в образовательном процессе, но и быть ключевыми фигурами в мероприятиях, направленных на обеспечение безопасности граждан, то есть охранять общественный порядок и выполнять широкий спектр обязанностей, возлагаемых на полицию.

Формирование у обучающихся за весь период обучения таких качеств, которые позволят обеспечить не только длительные сроки службы в системе МВД России, но и поспособствуют сохранению качественного профессионального ядра правоохранительных органов России - это, на сегодняшний день, целевая направленность профессионального воспитания в вузе МВД России. Среди них приоритетное место по праву должны занимать устойчивые морально-нравственные, педагогические и психологические качества гармонично развивающейся, и что, самое главное, - нравственной личности.

В работах В.С. Олейникова, чья точка зрения нам достаточно близка, встречается трактовка составных элементов профессионального становления и воспитания сотрудников ОВД как широкого спектра воспитательных целей. Среди них можно назвать процессы воспитания граждан правового и демократического государства; воспитания конкретных сотрудников ОВД как составной части их профессиональной подготовки к различным видам деятельности; воспитания, и, самое главное, сплочение коллективов сотрудников ОВД. При этом регламентируется реализация этих воспитательных целей требованиями Конституции РФ, Указами и распоряжениями Президента РФ, Постановлениями Правительства РФ, Законами РФ, Уставами, Приказами (директивами) МВД, Квалификационными характеристиками специалиста (по направлениям подготовки), Концепциями воспитательной работы с кадрами, Планами воспитательной работы в подразделениях и т.д.

Интересная, на наш взгляд, точка зрения на специфику воспитательного процесса в образовательной среде вуза МВД встречается в исследовании И.М. Лебеденко. Автор считает, что применение «отдельных принципов воспитания в профессиональной подготовке» является весьма сложным и неоднозначным, и сложность эта заключается в их сущностной полярности. Так реализуется, например, принцип гуманизма, а он, однозначно, отличается полярностью: с одной стороны, - это неукоснительное выполнение приказов начальства, а с другой, - свобода личности; имеет место диалектика «служебная дисциплина - забота о подчинённом», или же, высокая требовательность, единоначалие и сотворчество» [3]. В данной связи становится очевидным, что особую значимость в этих условиях приобретает деятельность педагога-наставника, хотя субъектами воспитания в учебно-воспитательном процессе вуза МВД России являются все сотрудники.

Если рассматривать и всесторонне изучать общие характеристики учебно-воспитательного процесса вуза МВД России в контексте исторического экскурса, то можно выделить существенную закономерность, преемственность данного процесса опирается на преобладание управленческой и организационной субординации, что, в свою очередь, предполагает жесткую регламентацию профессиональной подготовки, всех видов деятельности и отношений курсанта с иными субъектами вуза МВД России. При этом приоритетными сквозь исторические вехи остаются маркеры, позволяющие сформировать социокультурные ценности, нормы взаимодействий, отношений между субъектами социально-профессиональной группы. Которые интегрированы в учебно-воспитательный процесс вуза. Упоминание об этом мы встречаем в работах В.Н. Черниговского, который называет этот процесс «социоструктурным».

Когда мы говорим о нормативно-правовой детерминированности учебно-воспитательного процесса, т.е. о том, что она включает в себя регламентацию законами, приказами, распоряжениями, инструкциями, директивами закрепляет основные права, свободы, обязанности и ответственность сотрудников ОВД, то понимаем, что это не что иное, как особенности проявлений и специфических характеристик учебно-воспитательного процесса ведомственного вуза.

Нельзя в этой связи не сказать о таких феноменах, как традиционность и ритуальность. Это связано с наличием большого количества разнообразных профессиональных традиций, связанных с деятельностью сотрудников ОВД, что часто используется в качестве позитивных факторов влияния на профессионально-нравственную позицию курсанта. Все вышеперечисленное распространяется и на ритуальность, которая, в свою очередь, отражает социально-воспитательный потенциал традиций и богатого наследия правоохранительной деятельности.

В чем же состоят роли педагогического потенциала учебно-воспитательного процесса вуза МВД России? В обучении, воспитании. Развитии и интерактивном взаимодействии.

В ходе реализации обучающей роли учебно-воспитательного процесса происходит усиление так называемых деонтологических функций, т.е. учебно-воспитательный процесс вуза оказывает положительное влияние, расширяет и углубляет круг знаний курсанта о мире, о других, о себе, а это. Безусловно, создает все необходимые условия для его интенсивного интеллектуального развития. Именно такое развитие позволит обучающемуся овладеть целым комплексом знаний, умений и навыков, причем не только социальных, технических, но и профессиональных, а также поможет сформировать у курсантов вуза МВД такие личностно-деятельностные качества, которые необходимы им для выполнения правоохранительной деятельности в любой оперативно-служебной обстановке.

Повысить образовательный уровень, приобрести профессиональные умения и навыки возможно именно при реализации обучающей роли потенциал учебно-воспитательного процесса. Фоновой составляющей успеха данного процесса конечно должно служить информационное окружение курсанта в вузе, именно в нем должны быть сосредоточены фонды и ресурсы общей и специальной библиотек, широкий арсенал научно-методического обеспечения образовательного процесса. У обучающихся должна быть возможность систематически повышать свой исследовательский и творческий потенциал, в полном объеме используя при этом возможности отделов организации научно-исследовательской и редакционно-издательской деятельности, должна быть мотивация высокого уровня для участия в действующих творческих научных

коллективах, с полноценным доступом к ресурсам глобальной сети Интернет, к различным мультимедийным источникам, телевидению и т.д.

Также обучающая роль позволит развить у целевой аудитории не только творческие способности, но и стремление к самосовершенствованию, научит не пренебрегать интересными и важными данными исторического опыта предшествующих поколений, закреплённого в нормах, профессиональной морали, традициях и ритуалах.

Что касается воспитательной роли, то с ее помощью можно активизировать ценностно-смысловые цели и задачи: формирование мировоззрения, развитие нравственных качеств, закрепление положительных мотивов социально полезной деятельности, воспитание уважения к правам, законным интересам, чести и достоинству других граждан.

Если нам необходимо обеспечить курсанту накопление количественно-качественных изменений, создать все необходимые условия для функционального совершенствования психической, интеллектуальной, физической, правоохранительной деятельности и личностных качеств, то тогда нужно актуализировать развивающую роль учебно-воспитательного процесса в образовательной среде вуза МВД, благодаря которой потенциал учебно-воспитательного процесса ведомственного вуза характеризует результативную сторону внешнего проявления профессионально-нравственной позиции курсанта вуза МВД России как высококвалифицированного специалиста в данной системе отношений.

Роль интерактивного взаимодействия инициирует коммуникативную функцию: пребывание курсанта вуза в течение большей части суток на замкнутой территории с четким распорядком и невозможность обсуждения эмоционально острых моментов в процессе службы с близкими людьми, в силу их удаленности от обучаемых, с одной стороны, ограничивает влияние факторов внешней среды, с другой – усиливает влияние факторов внутренней среды. Общеизвестный факт, что стрессоров в профессиональной деятельности сотрудника ОВД настолько значительное количество, что комплекс задач, связанных с интерактивным взаимодействием должен также способствовать формированию у курсантов вуза МВД навыков противостояния стрессу.

Выводы. Таким образом, совокупное профессионально-нравственное влияние ролей педагогического потенциала учебно-воспитательного процесса вуза МВД России в формировании профессионально-нравственной позиции курсанта актуализирует интеллектуальные, коммуникативные, поведенческие, профессиональные, морально-нравственные качества курсанта, способствует его эффективному профессионально-нравственному становлению и интеграции в профессиональное сообщество.

Литература:

1. Анциферов В.В. Методика воспитательной работы сотрудников факультетов, курсов образовательных учреждений МВД России: учеб.- метод. пособ. М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2012.
2. Ерошенков Н.В. Образовательная среда вуза МВД России в профессионально-нравственной подготовке будущего полицейского // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. № 11(19). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/11/eroshenkov.pdf> (дата обращения: 17.02.2019).
3. Лебедеко И.М. Воспитательная среда образовательного учреждения МВД России: автореф дис. ... кан. пед. наук. Москва, 2011.
4. Митрахович, В.А. Потенциал как педагогическая категория // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2008. № 9(33). С. 16–20.
5. Черниговский В.Н. Профессионально-нравственная позиция курсанта как образовательный результат подготовки в вузе МВД России // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2014. № 6(91). С. 99–103.
6. Подпорин И.В., Карабаш Д.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в образовательных организациях МВД России // Краснодар, 2017.
7. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202–207.
8. Подпорин И.В. Условия формирования готовности курсантов к самообразовательной деятельности в вузе МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2012. № 1 (15). С. 88–91.
9. Таран Александр Николаевич, Напалков Юрий Андреевич Стресс и его влияние на организм сотрудника полиции в процессе обучения стрельбе из пистолета // Вестник КРУ МВД России. 2017. №2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 18.02.2019).

Педагогика

УДК 373.5.

кандидат педагогических наук, доцент Позднякова Ирина Робертовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПАТРИОТИЗМ КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье актуализируется проблема патриотизма в подростковой среде. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на диагностику уровней сформированности гражданско-патриотических и нравственных ценностей школьников. Автором предложен алгоритм проектирования пространства, имеющего целью духовно-нравственное воспитание подростков.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотизм, ценности, воспитательное пространство, проектирование.

Annotation. This article addresses the issue of patriotism in the adolescent environment. The results of an experimental study aimed at diagnosing the levels of formation of civil-patriotic and moral values of schoolchildren are presented. The author proposes an algorithm for designing a space with the goal of the spiritual and moral education of adolescents.

Keywords: spiritual and moral education, patriotism, values, educational space, design.

Введение. Социальная дифференциация общества наряду с экономической дезинтеграцией все в большей степени приводят к постепенной утрате российского нравственного сознания и девальвации духовных ценностей подрастающего поколения. Широкое распространение среди молодежи получают такие качества как цинизм, равнодушие, эгоизм, агрессивность, национализм, неуважительное отношение к социальным институтам и государству в целом. Утрата толерантности, разрушение семейных и национальных традиций нивелируют само понятие патриотизма. Размытие нравственных основ и традиционных ценностей происходит вследствие наступательной и всеохватывающей вестернизации образа жизни и стиля мышления молодых людей. Развивающееся явление блоггерства, получившее наибольшую популярность в молодежных кругах, создает плодотворную почву для развития консьюмеризма, причем как негативного качества личности, как особого типа потребительского отношения к жизни, основу которого составляют мировоззренческие представления лёгкого бытия и постоянного поиска развлечений, удовольствий, материальных благ и комфорта. Отсутствие должного внимания к вопросу формирования духовно-нравственных ценностей подростков, неорганизованность воспитательного пространства, несформированность четких нравственных ориентиров в данном возрасте приводят к примитивизации внутренней, духовной жизни личности. Как результат этих процессов мы видим рост правонарушений и преступлений, совершенных подростками, вовлеченность в неформальные молодежные субкультуры, ограничивающие их кругозор и обостряющие беспочвенные конфликты, а также приводящие к таким социально нежелательным проявлениям, как курение, употребление алкоголя и наркотиков, нецензурная брань и т.п.

Современное образование всерьез обеспокоено таким развитием социальных событий. И перед школой как значимым в жизни подростка социальным институтом стоит серьезная задача организации такого воспитательного пространства, способствующего формированию патриотических чувств и интериоризации базовых культурно-нравственных ценностей подрастающим поколением.

Изложение основного материала статьи. Обозначенные актуальные социальные проблемы определяют острую необходимость создания и развития воспитательного пространства в образовательных организациях, способного к преодолению негативного влияния социальных явлений современного общества, к обеспечению условий для эффективного целенаправленного воспитания подростков. Для воспитания духовно-нравственного отношения и любви молодежи к Родине, для привлечения подростков к участию в труде на благо народа и государства, необходимо создание определенных условий. Воспитательное пространство образовательных учреждений содержит огромный потенциал для реализации условий, способствующих развитию военно-патриотических чувств и отношений.

Феномен воспитательного пространства, использованный нами при проектировании модели, позволяет рассматривать в диалектическом единстве многокачественные явления образовательной действительности. Такая воспитательная среда способствует аксиологическому обогащению внутреннего мира подростка, приобретению положительного опыта общения и отношений между людьми. Также воспитательное пространство помогает школьнику осмыслить себя как субъекта с позиций духовности, а педагога решать задачи духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, в том числе и патриотического.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ Гимназия № 3 г. Пролетарска Ростовской области. В исследовании принимали участие 60 респондентов подросткового возраста. 30 респондентов (экспериментальная группа) были включены в реализацию модели воспитательного пространства, направленного на развитие патриотизма как духовно-нравственной ценности. Остальные 30 респондентов вошли в контрольную группу для подтверждения эффективности разработанной модели.

При проектировании воспитательного пространства мы придерживались следующего алгоритма работы:

1) диагностика субъектов воспитательного пространства на предмет определения патриотической воспитанности, изучение их аксиологических потребностей;

2) разработка модели воспитательного пространства, которая предполагает конструирование связей и отношений между его субъектами, и ориентации на ценностно-смысловые приоритеты патриотического воспитания;

3) определение семьи, школы, учреждений дополнительного образования, культуры и других учреждений, волонтеров как коллективных субъектов воспитательного пространства, их последующая интеграция на основе положительного взаимодействия;

4) создание организационных и психолого-педагогических условий для реализации субъектной позиции подростком, педагогом, родителями и другими участниками воспитательного пространства в процессе становления себя как патриота [3, С. 23].

Для диагностики уровней (высокий, средний, ниже среднего и низкий) сформированности гражданско-патриотических и нравственных ценностей школьников мы использовали следующие методики: Анкета «Отечество моё - Россия» (автор Д.В. Григорьев) и методика исследования уровня воспитанности патриотизма (автор М.И. Шилова).

Согласно количественным результатам поведенческо-волевого (деятельностного) критерия, мы можем сделать вывод о том, что для экспериментальной группы в наибольшей степени характерен уровень развития ниже среднего 53,4% (16 человек), средний уровень показали 40% (12 человек), низкий уровень демонстрируют 6,6% (2 человека) исследуемых. Среднее значение по группе достигает 50%, что соответствует уровню ниже среднего. Чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе в экспериментальной группе слабо выражено. Для респондентов данной выборки характерна недостаточно высокая активность в деятельности патриотической направленности и лишь под учительским контролем.

Анализ результатов диагностики поведенческо-волевого критерия для контрольной группы показал следующие значения: 60% (18 человек) показали средний уровень, 26,6% (8 человек) демонстрируют уровень ниже среднего, 13,4% (4 человека) находятся на низком уровне. Среднее значение по классу достигает 54%, что соответствует уровню ниже среднего. В связи с этим мы можем сделать вывод о том, что у респондентов контрольной группы недостаточно высокая активность в деятельности патриотической направленности; они изредка проявляют интерес к истории «малой родины».

Согласно количественным результатам когнитивно-интеллектуального критерия, можем сделать вывод о том, что общие черты прослеживаются и в контрольной и в экспериментальной группе. Уровень ниже среднего в обеих группах демонстрируют 40% (12 человек) респондентов и 60% (18 человек) показали

средний уровень. В экспериментальной группе среднее арифметическое значение достигает 59,2%, что соответствует среднему уровню. В контрольной же группе среднее арифметическое значение достигает 56,4%, что также, соответствует среднему уровню. Это говорит о том, что подростки владеют поверхностными знаниями истории своей «малой родины», а из предложенных символов России и Пролетарского района они способны узнать лишь незначительную их часть.

Сделать выводы об уровне сформированности эмоционально-чувственного критерия патриотической воспитанности подростков нам помогли следующие полученные результаты. Для экспериментальной группы в большей степени характерен уровень ниже среднего-53,4% (16 человек), средний уровень в группе достигает 40% (12 человек) исследуемых, высокий уровень показали 6,6% (2 человека) учащихся. Среднее значение в экспериментальной группе достигает 55%, что соответствует среднему уровню. Из этого можно сделать вывод о том, что для группы характерно проявление гордости за свое Отечество, «малую родину».

В контрольной группе зафиксированы несколько иные результаты развития эмоционально-чувственного критерия. Средний уровень показали 53,6% (16 человек) исследуемых. Уровень ниже среднего отмечен у 40% (12 человек) респондентов. Низкий уровень демонстрируют 6,6% (2 человека) учащихся. Среднее арифметическое значение в группе достигает 54%, что соответствует уровню ниже среднего. Для данной группы характерно слабое проявление гордости за свое Отечество и «малую родину».

Методика исследования уровня воспитанности патриотизма (автор М.И. Шилова) также помогла определить уровни воспитанности патриотизма. Для экспериментальной группы преобладающим является низкий уровень воспитанности патриотизма, и достигает 53,4% (16 человек), средний уровень характерен для 40% исследуемых (12 человек), высокий уровень достигает 6,6% (2 человека). Среднее значение в группе достигает 53%, что соответствует уровню ниже среднего. Для группы характерен слабый и неустойчивый опыт положительного поведения. Их поведение регулируется требованиями родителей и учителей, или же другими внешними стимулами. Следует отметить, что процессы саморегуляции и самоорганизации при этом весьма ситуативны.

В контрольной группе показатели низкого уровня и среднего равны, и достигают 46,7% (14 человек), высокий уровень показали 6,6% (2 человека). Среднее значение в группе достигает 56%, что соответствует среднему уровню. Для респондентов данной группы характерна самостоятельность, проявление саморегуляции и самоорганизации, активная общественная позиция еще не вполне сформирована.

Согласно разработанными нами критериям уровней сформированности гражданско-патриотических и нравственных ценностей, мы выяснили, что у респондентов экспериментальной группы следующие показатели: 1,65% от количества участников диагностики показали низкий уровень, 50,05% - демонстрируют уровень ниже среднего, 45% - средний уровень, и лишь 3,3% от количества диагностируемых продемонстрировали высокий уровень.

У респондентов контрольной группы следующие показатели: 5% от количества диагностированных продемонстрировали низкий уровень, 38,3% демонстрируют уровень ниже среднего, 55,05% показали средний уровень, у 1,65% обнаружен высокий уровень сформированности гражданско-патриотических и нравственных ценностей.

Было установлено, что всем респондентам необходимо погружение в пространство, ориентированное на воспитание граждан, искренне любящих свою Родину, свой город, а также знающих его историю, традиции и культуру.

В рамках модели спроектированного воспитательного пространства школы, в основе которой находились бы базовые духовно-нравственные ценности, предполагается реализация следующих направлений.

Во-первых, формирование у подростков таких жизненных ориентиров, которые помогли бы им выработать собственную духовную индивидуальность и личностную позицию. К таким ценностям можно отнести категории чести и достоинства, права на жизнь, образование, творчество и самореализацию, собственное мнение, личностное становление и развитие и др. Иначе, используя термин В.И. Слободчикова [2, С. 77-86.], право на «авторство собственной жизни». Наполнение воспитательного пространства личностными смыслами, его преобразование в культурно-творческое пространство дает свободу развития, самовыражения, а также возможность приобретения личностно-смысловых ценностей.

Во-вторых, это аксиологическое восприятие и освоение различных социальных ролей, которые школьники занимают сейчас и будут занимать в будущем. Говоря о социальных ролях, мы понимаем определенный образец поведения человека, базирующийся на его социальном статусе, который обязывает человека к выполнению установленных действий. Вступая в различные социальные взаимоотношения и контакты, подросток может иметь такие социальные роли, как юноша – девушка, сын – дочь, внук – внучка, брат – сестра, ученик – ученица, друг – подруга, сосед – соседка, покупатель, пассажир, пешеход, гражданин, читатель и др. В условиях спроектированного воспитательного пространства дети усваивают социальные нормы, обретают не только общие представления о своей семье, но и приобщаются к семейным традициям, приходят к истинному пониманию дружбы и взаимовыручки, приобретают адекватные представления об отношениях между мужчиной и женщиной, осознают ценность взаимоотношений со своими родными и близкими. В рамках этого направления можно говорить о формировании и развитии таких морально-этических понятий как уважение, дружба, любовь, преданность и честность, взаимопонимание и миролюбие, равенство и справедливость, свобода и ответственность и т.д.

В-третьих, работа по укреплению российской ментальности. Обращаясь к трудам И.В. Разумовского [1], мы убеждаемся, что сейчас формируется «...новый тип ментальности, личности, образ жизни, новое государство, новые отношения в обществе. Обогащение без правил, любой ценой, становится доминирующим ментальным стандартом». В этих условиях еще острее становится вопрос о принятии подростками таких ценностей как Родина, патриотизм, гражданственность, национальные традиции. Сюда же можно отнести и родную культуру, а также культуру поведения и общения.

И, в-четвертых, формирование важнейших национальных и общечеловеческих духовных ценностей, раскрытие понятий, объясняющих общность мира, экологии планеты, глобальность ценностной значимости науки, общечеловеческой культуры и истории. Важной составляющей этого направления в организации воспитательного пространства является духовное постижение обозначенных ценностей.

Педагогическое проектирование воспитательного пространства в школе ориентировано на социально-активную жизнь каждого подростка.

Повторная диагностика позволила выявить динамику развития поведенческо-волевого, когнитивно-интеллектуального, эмоционально-чувственного критериев патриотической воспитанности, а также общий уровень сформированности гражданско-патриотических и нравственных ценностей. Значительные изменения произошли в экспериментальной группе. Показатели низкого уровня свелись к нулю. На 32,15% уменьшились показатели уровня ниже среднего. Показатели среднего уровня также снизились на 1,65 %. Высокий уровень возрос на 35%. Выявленный рост положительных результатов можно объяснить погружением респондентов экспериментальной группы в воспитательное пространство патриотической направленности. В контрольной же группе произошли несущественные изменения, показатель среднего уровня увеличился на 3,35%.

Выводы. Кризисность сегодняшнего морального состояния общества и мировоззрения подрастающего поколения позволяет говорить о нерешенности и всевозрастающей проблеме духовно-нравственного воспитания. Воспитательное пространство патриотической направленности имеет важное ценностно-смысловое наполнение в виде таких онтологических ценностей как природа, родители, Родина, родственники, народ.

Литература:

1. Разумовский И.В. Формирование современной российской ментальности // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sovremennoy-rossiyskoy-mentalnosti>
2. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Социальная педагогика. – 2014. – №. 6. – С. 77-86.
3. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П.В. Степанов. - М.: Педагогическое общество России, 2002, с. 23.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Полковникова Елена Юрьевна
Забайкальский государственный университет Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Жеребятникова Галина Владимировна
Забайкальский государственный университет Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования (г. Чита)

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ ЮРИСТОВ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема профессионального риска в юридической деятельности, которая относится к одному из самых малоисследованных факторов в современной отечественной правовой литературе. Даны определения к пониманию риска, выявлен позитивный потенциал риска.

Ключевые слова: риск, социальный риск, работодательский риск, интерпретационный риск, готовность юриста к профессиональным рискам.

Annotation. The article considers the problem of the domestic professional right to realize risk in labor legal conduct of activities, which Rubinstein considers to be the ultimate legal risk of the least studied these factors in the modern social risk of the law to solicit literature. Definitions of risk understanding are given, positive risk potential is revealed.

Keywords: risk, social risk, employer risk, interpretative complex risk, lawyer's readiness for professional risks.

Введение. В условиях неустойчивости внешней среды, обусловленной продолжающейся трансформацией экономических отношений, изменениями нормативно-правовой базы, ускоренными темпами информатизации общества, динамическим развитием потребительских предпочтений, усиливается степень профессиональных рисков. Быстрые изменения профессиональной среды, обусловленные интенсивным развитием конкуренции, информационных технологий, глобализацией и многими другими факторами, определяют необходимость постоянного совершенствования механизмов профилактики профессиональных рисков. В соответствии с Концепцией демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной указом Президента от 9 октября 2007 г. №1351. Президентом Российской Федерации сформулированы основные приоритеты социально-экономической политики государства, определяющие качество жизни граждан, сохранение здоровья кадрового потенциала.

Изложение основного материала факты. В рамках существующей концепции факторов риска особое место занимают психосоциальные факторы. Следовательно, общая стратегия профилактики профессиональных рисков должна осуществляться с учетом личностных характеристик.

Риск как сложный социальный феномен рассматривался в философии, социологии, психологии, в рамках которых анализировались интеллектуально-волевые характеристики. Отдельные гносеологические аспекты риска затрагивались в теории принятия решений, теории игр, теории вероятности. К исследованию его мотивации, механизма принятия рискового решения, ценности и др. обращались представители психологической науки. В социальной психологии, педагогике, акмеологии, юридической литературе и смежных с этими науками областях понятие «профессиональные риски» трактуются по-разному, в зависимости от применяемых подходов и целей конкретных исследований.

Проблема профессионального риска в юридической деятельности относится к одному из самых малоисследованных в современной отечественной правовой литературе. Монографических источников, в которых бы комплексно исследовался риск именно в данной отрасли, до настоящего времени не имеется. Нельзя не отметить наличия в отечественной юридической науке определённого интереса к изучению правовых вопросов риска. Но говорить о том, что в трудовом праве и праве социального обеспечения на протяжении достаточно длительного периода целенаправленно разрабатывалось учение о риске, социальном риске, не приходится. Появление интереса к этой проблематике только происходит как раз в настоящее время и обусловлено, главным образом, новейшими тенденциями - в развитии трудового и социально-обеспечительного законодательства России. Так, изучением социальных рисков как одних из основных

понятий социально-обеспечительного законодательства занимаются С.М. Ковалевский, Е.Е. Мачульская, М.Ю. Фёдорова. Однако основным предметом характеристики в работах указанных авторов выступают не сами социальные риски непосредственно, а либо общее состояние социально-обеспечительных отношений, либо конкретный институт права социального обеспечения. В этой связи отметим, что для целей права социального обеспечения термин «социальный риск» является основным, базовым. Вокруг него строятся все нормы и институты, предусматривающие конкретные способы защиты интересов участников социально-обеспечительных отношений. Но, несмотря на это очевидное обстоятельство, на современном этапе в трудовом праве и праве социального обеспечения на сегодняшний момент практически отсутствуют монографии, предметом научного познания в которых специально бы выступал риск.

Поэтому, несмотря на плодотворность и научную ценность подходов многих авторов из обозначенного перечня, за границами большинства трудов до сих пор остаётся проблема соотношения между такими понятиями как «работодательский риск», «предпринимательский риск», «профессиональный риск» и «социальный риск», обоснование возможности их дифференциации и правовых последствий этого обособления для практики.

Рыночной экономике присущ рисковый характер. Следствием этого выступает то, что разнообразные риски, так или иначе перекладываются на участников общественных отношений в тех рамках и в том объёме, который определён конкретной правовой отраслью. В российском законодательстве термин «риск» используется во многих ситуациях, вне зависимости от того, какова их природа: публичная или частная. Между тем, анализ А.Ю. Поварёнова свидетельствует о том, что несмотря на использование единой терминологии, единообразного понимания и определения сущности риска в отраслях российского права до настоящего момента не имеется.

В нормах Трудового кодекса РФ (далее - ТК РФ) прямо обозначен только один случай риска - нормальный хозяйственный риск. Термин «работодательский риск» в Кодексе не закреплён, хотя из его содержания можно сделать вывод о том, что конструкция такого риска используется в отдельных статьях ТК РФ. С другой стороны, из факта включения в ст.2 ТК РФ принципов правового регулирования вопросов защиты от безработицы, обеспечения права на обязательное социальное страхование в науке трудового права возникают актуальные вопросы об определении правовой природы «риска необеспеченности (бедности)», «профессионального риска».

В отрасли права социального обеспечения термин «риск», причём как его особая разновидность - «социальный риск» - законодательно закреплён и используется в тех нормативных актах, которые посвящены правовой регламентации обязательного социального страхования (Федеральный закон «Об основах обязательного социального страхования»). Представляется, что правила этого института для физических лиц выступают основой для реализации обозначенного в ст. 39 Конституции РФ права на социальное обеспечение. Между тем, в теории и на практике отдельные вопросы социального страхования как относительно нового для Российской Федерации правового института до настоящего времени являются дискуссионными. Так, указанные выше основополагающие нормативно-правовые акты в данной области используют недостаточно удачное определение социального риска, в основе которого лежит слишком широкое представление о риске в целом. Критерии отнесения тех или иных рисков к числу социальных также небесспорны. Неоднозначно до настоящего времени решается вопрос о правовой природе «профессиональных рисков». Всё это свидетельствует о том, что внутренняя логика законодательства о социальной защите в данной части подлежит дальнейшему пересмотру и уточнению на основании тех аргументированных предложений, которые будут выработаны юридической наукой в ходе соответствующих исследований.

Работодательский риск никогда не является риском социальным, в то время как риск работника, наоборот, подпадает под ситуацию, охватываемую этим риском. При этом видообразующими признаками социального риска являются направленность (объект) опасности в виде возможность лишения дохода как единственного средства существования наёмного работника и самозанятого лица, особенность самой опасности, которой выступает лишение дохода как полное лишение экономической составляющей жизни субъекта и специфичность последствий реализации риска, носящих социальный характер (лицо «выпадает» из структуры общественных социализирующих его связей). В случае, если все данные признаки выявить невозможно, риск не будет являться социальным риском. Последний, в свою очередь, относим к первичному (основному) риску по критерию наличия угрозы экономической составляющей основы жизнедеятельности наёмного работника или самозанятого лица.

В итоге предлагается следующее определение социального риска: социальный риск - угроза наступления неблагоприятных материальных последствий для гражданина, характеризующаяся лишением дохода как единственного источника средств к существованию, порождающая необходимость установления правовых средств по компенсации таких последствий.

В отраслях частного права конструкция риска («возложения риска») предназначена для определения субъекта, несущего неблагоприятные последствия своей и чужой невиновной деятельности. Риск в публичном праве используется для определения последствий поведения только одного лица, а именно самого действующего субъекта, значение риска состоит в возможности освобождения лица от государственного порицания. Конструкция риска в частном праве (по конечной направленности) используется не для определения положительных последствий риска для кого-либо из субъектов, а, наоборот, для указания на лицо, на которое неблагоприятные последствия как раз и будут возложены.

Последствия риска в трудовом праве и праве социального обеспечения затрагивают всех участников правоотношений, а не только лишь одну сторону, как в отраслях частного и публичного права. В трудовом праве риск проявляется в виде нормального производственного риска как основания освобождения работника от материальной ответственности за вред, причинённый работодателю (риск работника) и работодательского риска (основанную на риске обязанность работодателя выплатить работнику компенсацию за задержку в выплате заработной платы и иных выплат).

Понятие «риск» по отношению к толкованию может иметь не только негативную смысловую окраску, поскольку под определённым углом зрения риск - это способ принятия субъектом права решения в ситуации информационной неопределённости, связанной с неполнотой, недостаточностью содержащейся в правовом предписании информации, с нечёткостью ее артикуляции. Здесь он выступает своего рода средством компенсации дефектов правотворчества.

Риск толкования (интерпретационный риск) может непосредственным образом сказаться на качестве правового регулирования общественных отношений, что дает возможность рассматривать его изучение в качестве практически значимой научной задачи.

Множественность рисков проявлений в юридической деятельности и правореализующей практике, их разнородность и разнокачественность, различие их места и роли в конкретном виде деятельности дает основание утверждать, что существует сложноорганизованная система различных рисков в юридической деятельности, которые расположены на разных уровнях ее системы.

Признаками интерпретационного риска выступают: органическая связь с толкованием, с неопределенностью в праве и в регулируемых им общественных отношениях; вариативность толкования; противоречивость; его субъективно-объективный характер; опосредованный характер связи рискового толкования с результатом деятельности, элементом которой оно является.

Операциональное определение интерпретационного риска состоит в ситуативной характеристике юридической деятельности и правореализующей практики, отражающей вариативность толкования правовых предписаний и фактических обстоятельств, имеющих юридическое значение, выражающаяся в существовании как отрицательных, так и положительных вероятностей.

Интерпретационный риск в силу своей противоречивости и неоднозначности проявлений способен как повысить качество правового регулирования, так и снизить его, поскольку, с одной стороны, выступает одним из факторов, способствующих возникновению иных рисков в юридической деятельности и правореализующей практике, а с другой - позволяет компенсировать дефекты правотворчества, правоприменения и правоинтерпретации.

В механизме правового регулирования интерпретационный риск как элемент интерпретационной деятельности способствует возникновению иных собственно юридических рисков: правотворческого, правоприменительного и правореализующего.

Возникновение риска в интерпретационной деятельности обусловлено комплексом факторов объективно- субъективного характера. К объективным факторам необходимо отнести: позитивную неопределенность правовых норм и многообразие конкретных жизненных обстоятельств, ими регулируемых; объективный отставание права от развития общественных отношений; наличие областей общественных отношений, подпадающих под законодательное умолчание; специфику языка права; наличие логико-структурных дефектов права (пробелы, коллизии норм и коллизии интерпретаций, заурегулированность, несовершенство юридических и терминологических конструкций и др.); ресурсную необеспеченность законодательства.

Интегративная наука о социальных рисках – рискология начинает развиваться в России во второй половине XX века.

О.Н. Яницкий подчеркивает, что в России исследованием рисков в науке стали заниматься значительно позднее, чем в странах Западной Европы, США, поскольку в планово-централизованном обществе, сконструированном в соответствии с некоторой идеологической доктриной и достигавшем своих целей «путем насильственных и добровольных мобилизаций», рациональная оценка последствий таких побед не предполагалась.

В. Роиц считает, что сложность оценки профессионального риска обусловлена доминированием доктрины «абсолютной безопасности» труда при условии достижения нормативных значений факторов производственной среды. Длительное время термин «риск» применительно к производственным условиям был под запретом.

Юрист, осуществляющий свою деятельность уже в новом столетии, рассматривается теперь как «субъект культуры», поэтому широкое внедрение термина «юридическая культура», отражает повышенный интерес к возможностям творческого саморазвития, проявлениям рефлексии, позитивного самоотношения и нацеленности на постоянное совершенствование.

Кант применяет правило юридической рационализации: «Уважай свое право так же, как ты обязан уважать право других», в котором проявляется парадоксальная, но неоспоримая логика правосознания - логика движения от известных общечеловеческих (общегражданских) амплуа к индивидуальным положениям и интересам. Каждый человек, - пишет Кант, - обязан отстаивать свое право и следить, чтобы другие не топтали его ногами. Он не должен отказываться от человеческого преимущества «иметь право», а обязан так долго отстаивать его, как только может, потому что, отказываясь от своего права, он отказывается и от права называться человеком» [1].

Ярко и четко показал это качество у судей А.Ф. Кони [2]: «Судья, решая дело, никогда не имеет ни права, ни нравственного основания говорить: «я так хочу». Он должен говорить: «Я не могу иначе, не могу потому, что логика вещей и внутреннее чувство, и житейская правда, и смысл закона твердо и неуклонно подсказывают мне мое решение, и против всякого другого заговорит моя совесть как судьи и человека» [3].

Сегодня возникла настоятельная необходимость разработки и принятия этического кодекса для всех категорий юристов. Этический кодекс должен соотноситься с утвердившейся политической и правовой системами, т.е. он не должен противоречить нормам права, содержащимся в Конституции РФ. Этические нормы юристов должны быть более строгими, чем обычные моральные нормы. Это объясняется тем, что данная профессиональная группа наделена властью и полномочиями, которые могут оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на жизненные интересы многих людей.

К средствам правового воспитания также относится самовоспитание. Самовоспитание заключается в формировании у себя глубокого уважения к праву, потребности строго следовать правовым предписаниям путем самообучения, самостоятельного анализа правовой действительности и личной практике. Наряду со специальной подготовкой самовоспитание для юристов - способ профилактики деформации профессионального правосознания и поддержания на должном уровне профессионализма. Как верно отметил С.Л. Рубинштейн: «Всякая эффективная воспитательная работа имеет своим внутренним условием собственную работу воспитуемого, которая, естественно, завязывается в каждом сколько-нибудь вдумчивом и чутком человеке вокруг собственных поступков и поступков других людей. Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направлять» [4]. Поэтому, на наш взгляд, при проведении мероприятий правовоспитательной направленности, необходимо думать и о том, как заставить юриста работать над собой. Верно утверждение русского демократа XIX в. Д.И. Писарева: «Готовых

убеждений нельзя ни выпросить у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке. Их надо выработать процессом собственного мышления, которое непременно должно совершаться самостоятельно, в собственной голове».

Таким образом, новый образовательный процесс ориентирован на формирование устойчивой, целостной личности и высокого уровня ее культуры, способной адаптироваться к динамичным изменениям, готовой в условиях поликультурного пространства осуществлять свободный выбор мировоззренческих позиций, нравственных ценностей. Содержание современного правовоспитательного процесса заключается в повышении профессионального правосознания юристов, развития навыков правомерного поведения. Основными критериями эффективности правового воспитания являются знания права, познавательная-правовая и социально-правовая активность, правовая убежденность, чувство законности. Также работа по нейтрализации причин и условий деформации профессионального правосознания юристов направлена на разработку и осуществление в масштабе всей страны различных мероприятий экономического, политического, социального, правового, культурного и организационно-управленческого характера [5].

Среди путей по нейтрализации факторов деформации профессионального правосознания юристов, осуществляемых в масштабе государства, важное место принадлежит экономическим преобразованиям. В частности, на сегодняшний день существует много пробелов в законодательстве в области правовой защищенности сотрудников ОВД, что является одной из причин деформации их профессионального правосознания. Поэтому особое значение в укреплении законности имеют меры, направленные на стимулирование деятельности юристов (как материального, так и морально-психологического плана).

Следующим вопросом является связь образования с практикой. Так появление огромного количества учебных заведений, готовящих юристов, привело к резкому обострению конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг, это привело к тому, что завоевать потребителя, т.е. абитуриента, можно только улучшением качества предоставляемых образовательных услуг и повышением престижности диплома данного учебного заведения. Но возникает вопрос: чему и как нужно учить современных юристов? Некоторые ученые-юристы отмечают, что «надо готовить таких юристов, которые будут востребованы практикой, и давать им те знания, которые требует жизнь». Однако никто в данный момент не может достаточно четко определить, какие юристы нужны сейчас, а тем более через 4 года. Как и любой иной, рынок образовательных услуг требует проведения соответствующих маркетинговых исследований. Так, к примеру, чтобы определить, какова в ближайшем будущем будет потребность в юристах и в какой сфере юридической практики они будут находить свое применение, в составе учебно-методического управления Уральской государственной юридической академии создан отдел образовательного маркетинга, который позволяет прогнозировать востребованность той или иной категории юристов на практике [6].

Выводы. Юрист - лишь самое обобщенное название профессии. В юридической деятельности существует немало ее подвидов. Невзирая на это, до сих пор высшее юридическое образование предполагает подготовку бакалавра по единой модели в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом.

Литература:

1. Кант И. Из лекций по этике (1780-1782 гг.) // Этическая мысль: Научно - публицистические чтения, 1988. М., С. 299-333.
2. Кони А.Ф. Нравственные начала в уголовном процессе. Собр. соч.: в 8 т. - М., 1967. Т. 4. - С. 39.
3. Ильин И.А. Теория права и государства / под ред. В.А. Томсинова. М., 2003.
4. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959, с. 118.
5. Певцова, Е.А. Правовое воспитание и формирование правосознания в России. / Е.А. Певцова // Журнал российского права. - 1968. - №10. - С. 122-133
6. Незнамова З.А. Роль государственного стандарта юридического образования в подготовке юриста // Правоведение. - 2001. - № 1. - С. 217.

Педагогика

УДК: 37

кандидат педагогических наук Пономарев Роман Евгеньевич

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

ВОЕННАЯ ВЛАСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СИБИРИ В КОНЦЕ XVI – НАЧАЛЕ XVII ВЕКА

Аннотация. В статье проводится анализ результатов исследований и документов, отражающих процесс присоединения Сибири к Российскому государству. Автор характеризует образовательные действия военных, направленные на освоение сибирскими народами новых норм и правил поведения. В работе приводятся конкретные примеры, о которых известно из сохранившихся источников.

Ключевые слова: образовательное пространство, субъект образовательного пространства, народы Сибири.

Annotation. The article analyzes the research results and documents reflecting the process of the accession of Siberia to Russia. The author describes the educational actions of the military, aimed at the development of new norms and rules of behavior by the Siberian peoples. The work provides specific examples, which are known from surviving sources.

Keywords: educational space, the subject of educational space, the peoples of Siberia.

Введение. Многочисленные исследования истории образования в Сибири акцентируют внимание на периоде, начинающемся с появлением учебных заведений в данном регионе. «Энциклопедия образования в Западной Сибири», содержащая обширный материал по истории, учебным заведениям и людям, которые внесли значительный вклад в дело народного просвещения, определяет хронологические рамки первого этапа истории сибирского образования (XVII – первая половина XIX вв.). Но, несмотря на это, уже через несколько строк, образование рассматривается, начиная с XVIII века в рамках процесса становления и развития школьного дела.

Из сферы внимания выпадает период существования образования в его неинституционализированных формах, что особенно важно для периода конца XVI – начала XVII веков, когда в процессе освоения Сибири местные народы со сложившимся традиционным укладом адаптируются к новым социально-политическим условиям, приобщаются к новым ценностям, нормам и формам поведения. При этом сама энциклопедия, вышедшая в 2003 году «посвящена 300-летию образования в Западной Сибири» [9, с. 4, 10].

Учитывая, что рассматриваемые изменения данного периода во многом обусловлены действиями русских военных, цель настоящей работы состоит в том, чтобы выявить в образовательном пространстве Сибири конца XVI – начала XVII веков основные характеристики образовательных действий военных властей, обеспечивавших освоение сибирскими народами новых норм и правил поведения.

Изложение основного материала статьи. Широкое представление об образовании, которое не сводится только к специально организованным процессам в стенах образовательных учреждений, сложилось достаточно давно. Еще немецкий социолог К.Манхейм различал институционализированное образование и образование в широком смысле слова. Он утверждал, что «образование необходимо рассматривать как единое и неделимое, в котором формальное обучение, жизненно важное, как оно есть, должно во всех отношениях быть связанным с другими существующими в обществе факторами» [4, с. 161]. В общем смысле сущностной характеристикой образования выступает процесс приращения культурного содержания образующегося, как у отдельного человека, так у масштабной социальной группы, и этом может осуществляться как в институционализированных формах, так и за их пределами [7]. При рассмотрении вопроса об образовании в Сибири конца XVI – начала XVII веков, мы воспользуемся идеей образовательного пространства, которая позволяет рассматривать образовательные процессы через взаимодействие с образовательной средой не только в рамках специально организованного педагогического процесса, но и в неинституционализированных формах [6].

Освоение Сибири, присоединение к Российскому государству новой, огромной по размеру и богатой ресурсами территории имело не только экономическое, но и важное культурное значение. Процесс освоения предполагает не только приобретение умения и возможности пользоваться чем-либо, «глагол же *освоити* в XVII в. имел значение 'присвоить, сделать своей собственностью'» [1, с. 118], что подразумевает использование экономических возможностей новых земель, с одной стороны, с другой - осуществление перелома от отношения: «Сибирь – чужая» к отношению: «Сибирь – своя». Данная тенденция проявляется в переподчинении управления сибирскими делами в Москве. «Когда завоевание Сибири было еще делом новым, - пишет Г.Ф. Миллер, - и на эту область смотрели, как на что-то чужеземное, тогда высший надзор за тамошними делами принадлежал Посольскому приказу», спустя некоторое время, «Царь Борис Федорович Годунов в 1599 г. приказал вести Сибирь тому приказу, который управлял также Казанью и Астраханью. Он назывался Казанским и Мещерским дворцом, а иногда и просто Казанским дворцом», и только в 1637 г. было принято решение «создать в Москве особый приказ, названный Сибирским приказом» [5, с. 88-89].

Взаимодействие русских с сибирскими инородцами началось задолго до похода Ермака. Еще в XI – XII вв. новгородцы по р. Печере не только проникли в Югру, но и обложили данью местное население. Как указывает А.Г.Тучков, в «1465 г. при царе Иване III был совершен первый поход за Урал Василия Скрыбы с «толпой удалцов воевать Югру». В результате этого похода в Москву были привезены югорские князья, которых привели к присяге о подданстве Москве... русские вооруженные отряды подчинили некоторых князьков финно-угорских племен, которые находились в вассальной зависимости от Сибирского ханства» [8, с. 35]. Однако подчинение нескольких племен еще не означало присоединения новых земель к российскому государству, и сибирские территории по-прежнему рассматривались как нечто чужеземное.

Поход Ермака изменяет отношение к Сибири со стороны русских. Превосходство в использовании огнестрельного оружия (пушки, пищали) над воинами с копьями и стрелами, позволяло в боях одерживать победу над противником, значительно превосходящим по численности. Данное обстоятельство не могло не обрасти вымыслами и легендами. По свидетельству Н.М. Карамзина, Кучумов сановник «Таузак описывал казаков людьми чудесными, воинами неодолимыми, стреляющими огнем и громом смертоносным навывлет сквозь латы» [2, с. 623]. Согласно Погодинской летописи когда «прибыли в Москву посланные Ермаком атаманы и казаки, то сказано было о том благочестивому государю... А когда государь услышал о Божьей помощи и силе: как хранит господь государство его, и земли ему дарует, и непокорных покоряет и делает послушными, - даже неподвластные и строптивые стали покорными, - тогда и восславил благочестивый государь царь Бога и пречистую Богоматерь и великих московских и вся России чудотворцев, которые явили ему такую превеликую милость: с немногими воинами такое царство добыл и над неверными одержал победу» [3, с. 79].

Сибирь уже рассматривается как дар Божий русскому царю. Поход Ермака и дальнейшие военные действия осуществляются в соответствии со стратегией, не просто обложения данью инородцев, а присоединения новых земель с созданием русских укрепленных пунктов и поселений на новых территориях. В конце XVI – начале XVII века в Сибири сооружаются остроги, появляются русские города: Тюмень, Тобольск, Пелым, Березов, Сургут, Верхотурье, Нарым, Мангазья, Томск и т.д.

Наряду с решением задач присоединения и обороны новых земель, военные власти решали и образовательные задачи. Приведение местных народов под высокую царскую руку, предполагало изменение в системе ценностей, нормах и правилах поведения как сибирских народов в целом, так и каждого из его представителей, в частности. В Сибири постепенно складывалась система новых запретов и требований к местному населению, обеспечение которой возлагалась на военных. Наиболее суровые наказания были за выступление против русских властей. Наряду с ответственностью перед русскими непосредственных нарушителей, данные действия имели воспитательное значение: «чтоб иным неповадно было». Знание о действиях и их возможных последствиях создавало ситуацию оценивания собственных поступков, что является необходимым условием формирования ценностей, регулирующих поведение.

В царской грамоте воеводе князю Григорию Долгорукому от 16 марта 1596 года говорится: «А толмача Митю Токманаева за воровство, что он воровал, смуту и ссору сделал в волостях в ясашных и в служилых людех великую, велели ево бити кнутом по торгом передо всеми служилыми и ясашными татары и посадили его в тюрьму до нашего указу, чтоб неповадно было впредь иным вором так воровать, смуты и ссоры в волостях в ясашных людех и в служилых татарех делать» [5, с. 149]. При этом людям, которые по его подстрекательству изменили и бежали, предоставляется возможность вернуться обратно, было дано указание «чтоб они ехали на Тюмень и жили по своим юртом и по волостям попрежнему, и нашу службу

служивые татарове служили, а ясашные люди ясак с себя платили по прежнему, и велим им дати вперед наше денежное жалованье» [5, с. 149]. Уже здесь проявляется то, что запреты и требования сопровождаются не только наказанием, но и стимулированием со стороны русских властей лояльных форм поведения: «А только они не пойдут на Тюмень и не учнут жити по своим юртом и по волостям попржнему... вы б велели им сказати, что мы пошлем на них рать свою, а велим из повоевать; а которые заклады и них в городе сидят, и мы и тех велим побить для их измены; а только они придут житии на Тюмень, и мы их пожалуем лутче прежнего» [5, с. 149].

Наряду с этим торговцам запрещают продавать местному населению оружие (доспехи, панцири, ножи, топоры, сабли) [5, с. 150], что приводит к бытовым, хозяйственным и промысловым затруднениям. В челобитной царю Федору Ивановичу (январь 1598 г.) табаринские пашенные татары и вогулы обратились с просьбой «о разрешении покупать у русских топоры, ножи и пр.». С аналогичными просьбами обратились и пельмские ясашные вогулы [5, с. 151-153]. На это было получено разрешение: «И топоры и ножи велел бы еси не от многа им у торговых людей про свою нужу купити» [5, с. 154].

Тобольский воевода Семен Сабуров в 1600 году (ранее 10 декабря) обращался к пельмскому Тихону Траханиотову с просьбой наказать тех вогулов, которые препятствовали соляному промыслу: «И вы б, господине, тех вагулич, которые сына боярского били и стрельцов хотели перестрелять, велели сыскав к себе привести, ... велели бити батоги гораздо, да посадили их на неделю в тюрьму, что иным вагуличам неповадно было» [5, с. 162]. Применялись и более жесткие наказания за измену. Из грамоты царя Василия Ивановича от 28 октября 1607 г. воеводе Петру Черкасскому становится известно о применении пыток в выяснении обстоятельств действий против русских переселенцев и смертной казни виновных: «ты, князь Петр, сыскав измену допряма, пуших изменников и воров Антонка Куланова, да Ваюска да новокрещена Левку за воровство и за измену, а Петрушкину жену Куланова за волшебство, велел повесить, чтоб, на то смотря, иным ворам неповадно было воровать» [5, с. 202]. Суровое наказание за волшебство было вызвано тем, что «они изменили и остяков в измену призывали, и казну и хлебные запасы погромить и город сжечь хотели по ворожбе его Петрушкины жены» [5, с. 202]. Следует подчеркнуть, что не ворожба и волшебство как таковые явились причинами столь сурового наказания, а ворожба и волшебство как подстрекательство против русской власти. Царь одобрил данные действия Березовского воеводы: «И мы вас за вашу службу, аще даст бог увидите наши царские очи, пожалуем своим великим жалованьем» [5, с. 203].

Подобные действия со стороны сибирских инородцев против русских властей постепенно становились примером отрицательного поведения, за которые предусматривались наказания, начиная от бития батогами до смертной казни, воспитательное значение рассматривалось не только в отношении подвергнутых наказанию, а также в отношении всех кто об этом узнавал. Следует подчеркнуть, что русские не ограничивались исключительно жесткими мерами. Ими создаются условия для перехода сибирских инородцев, «лутчих из них» в «русскую службу». Царь Борис Федорович приглашал даже детей Кучума, «велел по государеву указу звать царевича Алея с братьею и с детьми ехали на государево царское имя и были бы под его царскою высокою рукою в его царском жалованье» [5, с. 166].

Постепенно наводится порядок в сборе ясака. В 1601 г. царь говорит «о необходимости соблюдения интересов местного населения». Выступая против произвола местных воевод, нередко стремившихся «друг перед другом ясаку и поминов собрати больше прежнего», царь велит, чтобы «ясашным людям насильства и убытков и продажи ни от кого не было, и ясаков бы лишних с них не имати, и вновь за посмех не прибавливать, и во всем им велено льготить...» [5, с. 169]. В этой же грамоте устанавливается, чтоб с бедняков, больных, пожилых людей, которые сами за себя заплатить ясак не имеют возможности, «с тех ясаку имать не велено, чтоб им сибирским всяким людям ни в чем нужи не было, и жили бы Сибирские земли всякие люди в нашем царском жалованье во всем в облегченье и в покое и в тишине везо всякого сумнения, и промыслы всякими промышляли, и детей своих и братью и дядь и племянников и друзей на наше царское милосердие отовсюду призывали, и в городех юрты и в уездах волости пополняли» [5, с. 170].

В отношении сибирских народов добровольно переходящих на службу царь Борис Федорович в наказе 1603 г. мангазейскому воеводе устанавливает: «И во всем мангазейской и енисейской самоеди ласка и привет держать, и приводить их ко государеву жалованью ласкою, и ни в чем их не жесточить, чтоб их не отогнать... А которая будет самоедь мангазейская и енисейская государю непослушны и ясак с себя не дают и в острог не приезжают, и на то самоедь посылать посылку атаманов и Литву и казаков и стрельцов, сколько человек пригоже и смотря по тамошнему делу, а велеть их воевать, и жены и дети имать в полон, чтоб их повоевать и постращать или б у них заклады крепкие поимать, чтоб их привести под государеву царскую высокую руку и ясаки с них имати сполна» [5, с. 176].

Выводы. В XVII веке в Сибири военные осуществляют функции социального регулирования поведения местного населения в отношении к царской власти. Сибирские аборигены вынуждены адаптироваться к новым социальным условиям, устанавливающим новые запреты, новые требования к поведению и отдельным действиям. Постепенно складывается российское образовательное пространство на новой территории. В качестве основного субъекта образовательной среды выступает военная власть, избирательно действующая по отношению к различным проявлениям местного населения. В отношении местных народов и их отдельных представителей за поступки против русских властей использовались наказания так, «чтоб иным неповадно было», в отношении «лутчих» людей были созданы условия для их привлечения на службу и освоение коренными жителями Сибири военного ремесла. Конечно, расширение российского образовательного пространства не ограничивалось взаимодействием местного населения Сибири с русскими военными. Другие стороны организации образовательного пространства будут отражены в следующих работах.

Литература:

1. Инютина Л.А. Деятельность русских людей в Сибири XVII в. в отражении глагольной лексики / Л.А. Инютина // III чтения, посвященные памяти Р.Л. Яворского (1925-1995): Материалы Международной научной конференции. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – С. 117 – 124.
2. Карамзин Н.М. Предания веков / Н.М. Карамзин. – М.: Правда, 1989. – 768 с.
3. Летописи сибирские. / Сост. И общая редакция Е.И. Дергачева-Скоп. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1991. – 272 с.
4. Манхгейм К. Диагноз нашего времени / К.Манхгейм. – М.: «Юрист», 1994 – 700 с.
5. Миллер Г.Ф. История Сибири. Т II. / Г.Ф.Миллер. – М.-Л., 1941. – 664 с.

6. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
7. Пономарев Р.Е. Сущность образования в культурном измерении // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2014. – № 2. – С. 56–66.
8. Тучков А.Г. История и культура народов Сибири / А.Г. Тучков. Томск: Издательство ТГПУ, 2005. – 190 с.
9. Энциклопедия образования в Западной Сибири: В трех томах. – Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2003. – Том I. – 316 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Поняева Татьяна Анатольевна

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

ЗНАЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы и основные задачи использования современных информационных компьютерных технологий в процессе обучения студентов в высшей школе. Автор отмечает, что новые и быстро совершенствующиеся информационные компьютерные технологии (ИКТ) сегодня тесно переплетены с процессом трансформации высшего образования в соответствии с современными требованиями в стремительно меняющемся научно-информационном мире. В статье представлен ключевой документ, регламентирующий, декларирующий актуальность компьютеризации высшего образования. Раскрыто содержание основных принципов, заложенных в основе концепции модернизации образования, где один из важнейших акцентов сделан на обязательности использования в нем ИТ, для формирования у студентов навыков постоянного самообучения, на основе грамотного поиска, обработки и применения необходимой информации, быстро адаптироваться к возрастающей информационной нагрузке, постоянно повышать свой уровень квалификации. Автором выделены современные информационные компьютерные технологии обучения, такие как: технологии, использующие компьютерные обучающие программы, мультимедиа технологии, технологии дистанционного обучения. Отмечается практическая значимость процесса компьютеризации в высших учебных заведениях, что подтверждает гипотезу о том, что информационные технологии кардинальным образом изменяют не только нашу повседневную жизнь, но и существенно влияют на подход, качество и интенсивность образовательного процесса. Основываясь на накопленном опыте преподавательской деятельности в ВУЗе, автор предпринял попытку выделить важнейшие потенциалы внедрения ИКТ в образовательную среду. Среди них: активное взаимодействие с образовательным ресурсом, использование реальных моделей, расширение коммуникационной среды, вовлеченность и мотивация, экономия времени на выполнение домашних заданий, персонализация и дифференциация учебного процесса, возрастающая свобода и обеспечение равных условий для обучения.

Ключевые слова: Современные образовательные технологии, информационные технологии, компьютерные технологии, средства телекоммуникации, интернет.

Annotation. The article deals with the growing perspectives and main tasks of modern information computer technologies application in the process of teaching students in high school. The author indicates new and rapidly advancing information computer technologies (ICT) to be closely intertwined with the process of higher education transformation in obedience to modern requirements in our rapidly expanding world of scientific information. A key document regulating the relevance of computerization of higher education is represented. The article reveals the content of the main principles laid down in the concept of modernization of education, where one of the most important accents is the indispensable use of IT in the process, as graduates should: be able to improve their knowledge independently by using computer resources; have skills to find, process and apply the necessary information correctly; quickly adapt to the increasing information load; constantly improve their professional qualification. The author pointed out such educational information computer technologies as: technologies using computer training programs, multimedia technologies, distance learning technologies. The practical significance of computerization process in higher educational institutions is also denoted. The author confirms the hypothesis for information technologies not only to change our daily lives radically, but also significantly influence the quality of educational process. Having analyzed her own experience of teaching at the University the author made an attempt to identify the most important potentials for ITC introduction to educational environment. Among them are: active interaction with the educational resource, the use of real models, the expansion of communication environment, students' involvement and motivation, time-efficiency for homework, personalization and differentiation of educational process, increasing independence and maintenance of equal conditions for learning.

Keywords: Modern educational technologies, information technologies, computer technologies, telecommunications, Internet.

Введение. Современное образование не представляется возможным без активного использования новых технологий, а именно информационно-компьютерных технологий. Одним из возможных способов решения проблемы модернизации высшего образования являются информационно-компьютерные технологии (ИКТ). Используя и внедряя новейшие технологии в развитие образования, возможно обеспечить учащимся индивидуальный подход к обучению, развитие уникальных навыков студентов, вариативности их мышления. Также с помощью внедрения в обучение студентов ИКТ становится возможным предоставление преподавателями материала на качественно высоком уровне. Студенты легче усваивают новый материал, обеспечивается активное, творческое освоение изучаемого предмета. На данный момент в системе образования чаще всего используют такие информационно-компьютерные технологии, как: персональный компьютер, электронные образовательные учебные материалы, систему Интернет и мультимедийный электронный учебник [3, С. 729].

Изложение основного материала статьи. Формирование информационно-коммуникационных технологий, как важных факторов формирования информационного общества, отражено в работах В.Л. Иноземцева, В.А. Катаева, М.Ю. Лермонтова, В.А. Литвиненко, Т.Б. Мойсеевой, А.С. Нариньяни.

Развитие ИКТ приводит к процессу всемирной экономической и культурной интеграции и унификации.

Исследование работ некоторых авторов, раскрывающих тему влияния ИКТ (К.Г. Кречетников, И.В. Роберт, Н.В. Софронова), выявляет основные факторы, определяющие организационные формы и методы учебного процесса, соответствующие целям и лежащие в основе обучения с использованием средств ИКТ в высших учебных заведениях.

В данной статье с авторских позиций проанализирована актуальность компьютеризации высшего образования и выделены главные концепты применения ИКТ в обучении студентов в ВУЗах.

Новые и быстро совершенствующиеся информационные компьютерные технологии (ИКТ) XXI века были тесно переплетены с процессом трансформации высшего образования. С их появлением появился новый термин - «информационные компьютерные технологии обучения». К ним относятся:

- технологии, использующие компьютерные обучающие программы;
- мультимедиа технологии;
- технологии дистанционного обучения [1, С. 55].

Актуальность компьютеризации высшего образования декларируется в Государственной программе Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 год. Стоит отметить и тот факт, что сегодня от выпускников ВУЗов ждут не только овладения узкой специализацией, но и умения ориентироваться в информационной и технической среде. Это предполагает, что будущий выпускник должен уметь пользоваться компьютерными технологиями, обладать знаниями в поиске, классификации и использовании необходимой информации, быстро приспосабливаться к все возрастающей информационной нагрузке, постоянно повышать свой уровень квалификации [2, С. 38].

Это значит, что в основе концепции модернизации образования находится акцент на обязательность использования в нем ИТ. Что подразумевает следующее:

- наличие в нем современных средств коммуникации;
- использование электронных учебников, обучающих компьютерных программ, всемирных ресурсов образования, предоставляемых Интернетом;
- использование компьютеров в проектной деятельности как студентов, так и преподавателей;
- мониторинг качества образования с использованием ИТ.

Названные меры в корне меняют весь процесс образования, делают его значительно более отвечающим сегодняшним требованиям. Хотя и предполагают значительные инвестиции в обновление технической базы.

В связи с этим есть необходимость выделить главные концепты применения ИКТ в обучении студентов.

1) Активное взаимодействие с образовательным ресурсом.

ИКТ являются интерактивными, что обеспечивает студентам неограниченный доступ к большому массиву образовательных ресурсов, а, кроме этого, предоставляется возможность обратной связи с преподавателем.

Так, например, в процессе преподавания иностранного языка актуальными являются такие бесплатные ресурсы, как: British Council, Duolingo и другие. В авторской практике используется применение ИКТ на базе институтской системы электронного обучения Moodle.

2) Использование реальных моделей.

Используя Интернет, студенты могут исследовать реальные модели, которые связаны с учебной программой дисциплины. Например, в процессе преподавания иностранного языка появляется возможность доступа к современным печатным и видео материалам на иностранном языке, что обеспечивает погружение в языковую среду.

Для дополнительного материала со студентами и магистрантами на занятиях используются зарубежные источники, например, статьи из тематического журнала «ANSYS Solutions» (раздел «Авиация и двигателестроение»).

3) Расширение коммуникационной среды.

С помощью интернета и различных программ студенты могут создавать онлайн-группы, веб-страницы и виртуальные сообщества, которые связывают их в режиме реального времени со студентами и преподавателями по всему миру. Распространенным языковым сервисом сегодня является Livemocha. Это языковое сообщество, социальная сеть, в которой можно знакомиться, общаться и оказывать помощь в изучении иностранного языка.

4) Вовлеченность и мотивация.

ИКТ также помогают максимизировать вовлеченность учащихся. Современные студенты регулярно подвергаются воздействию информационных технологий за пределами аудитории. Большинство пользуются смартфонами и другими мобильными устройствами. Поэтому они с большим интересом будут участвовать в процессе обучения, если он будет включать в себя то, к чему они уже привыкли и используют в повседневной жизни. Как показала преподавательская практика, процент выполнения домашних заданий значительно выше у студентов, занимающихся через систему электронного обучения Moodle.

5) Сокращение времени на выполнение домашних заданий.

Еще одним преимуществом ИКТ являются веб-системы, которые позволяют студентам делать домашние задания в интернете. Такие как Blackboard, WebCT (www.webct.com), домашние задания (<https://hw.utexas.edu/bur/обзор.html>), и WebWorK, использование которых возможно в высшем образовании. Преимущества систем помощи в выполнении домашних заданий заключаются также в постоянной онлайн-связи студентов с преподавателями, автоматической оценке их работы и ее надежной фиксации. Это не только экономит время преподавателей, но и побуждает студентов более серьезно относиться к своему домашнему заданию. Также, используя эти веб-системы, студенты могут немедленно связаться с преподавателем для решения тех или иных вопросов.

6) Персонализация и индивидуализирование учебного процесса.

Хотя ИКТ способствуют совместному обучению, они также помогают персонализировать и индивидуализировать образование. Повышая возможности студентов в получении огромного объема информации, данная технология освобождает преподавателей от необходимости слишком много времени уделять отдельным студентам. В связи с этим они могут привести свои стратегии обучения в соответствие с

интересами и потребностями всех учащихся. Способность ИКТ передавать большие объемы информации по сетям также расширяет возможности адаптации образовательных программ к конкретным потребностям каждого учащегося. Наглядным примером является система электронного обучения Moodle, в которой собран большой объем учебной информации по курсу иностранного языка для бакалавров и специалистов с использованием видео материалов, грамматических и лексических тем.

7) Повышение самостоятельности и обеспечение равных условий в обучении.

ИКТ позволяют повысить самостоятельность конкретного студента без постоянного присутствия преподавателя. В результате, студент может выбрать скорость обучения, которая удобна для него, что приводит к более персонализированному обучению. Когда студент не тормозит процесс обучения для всей группы, это позволяет снизить уровень тревожности, который также играет значительную роль в образовании. Внедрение ИКТ в высшей школе позволяет упростить коммуникацию и повысить академические знания учащихся с ограниченными возможностями. Практика использования системы электронного обучения иностранному языку в вузе показала ее эффективность, так как создаются условия для самостоятельного изучения материала, что особенно удобно во время физического отсутствия студента на занятиях (например, из-за болезни).

Выводы. Таким образом, можно говорить о том, что сегодня информационные технологии кардинальным образом меняют не только повседневную жизнь людей, но и сказываются на качестве образовательного процесса. Информация играет роль важнейшего стратегического ресурса, который не уступает таким ресурсам, как человеческие, материальные и другие [4, С. 63].

Накопленный опыт преподавательской деятельности в ВУЗе позволил выделить ключевые потенциалы внедрения ИКТ в образовательную среду. Представленная информация имеет неотъемлемое значение в практической деятельности современного педагога и направлена на повышение качества образования в целом.

Литература:

1. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии в рамках информационных технологий в обучении». XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). – Пенза, изд-во: Пензенский государственный технологический университет. С. 54-60.
2. Капустина Д.М. Оценка использования современных компьютерных технологий в преподавании в высшей школе // Философское образование. 2016. № 1 (33). С. 36-40.
3. Мустафаева Н. И. использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // молодой ученый. - 2017. - №14. - С. 728-730.
4. Informatization of higher education: current situation and development prospects: materials of the international scientific conference on October 12–13, 2015. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат медицинских наук, доцент Грабиненко Елена Викторовна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат философских наук, доцент Воронцов Павел Геннадьевич
Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул)

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной научной статье мы делаем акцент на теоретический анализ и практический опыт использования технологии оценивания уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности. Раскрывается проблема снижения интереса студентов к учебной деятельности, обосновывается необходимость развития профессиональной компетенции будущих выпускников, раскрытия внутренних резервов личности бакалавра, а именно – его мотивации. Авторами сформулированы общие понятия, связанные с процессом развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: процесс развитие, компетентностно-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, инновационные образовательные технологии, компетентность, учебная деятельность.

Annotation. In this scientific article we place emphasis on the theoretical analysis and practical experience of use of technology of estimation of a level of development of professional competence of bachelors in the course of educational activity. The problem of decrease in interest of students in educational activity reveals, need of development of professional competence of future graduates, disclosures of internal reserves of the identity of the bachelor, namely – his motivations locates. Authors formulated the general concepts connected with development of professional competence of bachelors in the course of educational activity.

Keywords: process development, the competence-based focused training, professional competences, innovative educational technologies, competence, educational activity.

Введение. Совокупность всех сфер общественной жизни нашего общества переживает сложный переходный период. Это и сказывается на системе образования, на становления новой философии образования, разработки соответствующей стратегии, политики и практики. Сегодня стали общепризнанными гуманистическая парадигма образования, новые основополагающие принципы, соответствующие развивающемуся образованию.

В результате того, что сегодняшняя образовательная система находится в специфичной социокультурной ситуации, которая характеризуется отсутствием четко определенных норм и правил, определяющих и задающих способы организации жизнедеятельности, у человека, входящего в систему социальных

отношений, возникают проблемы и социальной адаптации, и сохранения личностных установок в условиях отсутствия общественных культурных образцов как определенных сравнительных ориентиров.

В данной научной статье мы рассматриваем теоретический анализ и практический опыт использования технологии оценивания уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Предметом нашего исследования является развитие профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности, поэтому следует, во-первых, остановиться на понятии «развитие».

В отечественной науке выработано понимание развития как сложного системно-организованного процесса, имеющего различные стадии, периоды, этапы, фазы, стороны, уровни, совершаемого спиралевидно и многоступенчато, дискретно и непрерывно, дифференцированно и интегрировано, в виде перехода в количество и качество и обратно, при тенденции движения от низшего к высшему, при повторяемости преемственности и неотвратимости.

Применительно к педагогике развитие обычно связывается с формированием новых качественных отношений посредством обучения и воспитания. По мнению В.Д. Шадрикова, развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего имеются определенные предпосылки. Воспитание же имеет дело с тем, чего еще нет, и на первом месте, по его мнению, стоит задача присвоения моральных ценностей, достижение нравственного идеала, культивируемых в обществе [6].

Поэтому «развитие», а именно развитие профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности следует понимать, как процесс и результат направленных, продуманных, закономерных, предметно обусловленных количественных и качественных изменений в организационном строении и содержании деятельности преподавателя высшей школы, преемственно следующих друг за другом и объединяемых в узлы и стадии посредством функционирования процессов накопления и микроразвития, источником которых выступают неравнозначные по своей значимости и интенсивности противоречия.

Прежде чем мы перейдем к исследованию процесса развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности необходимо раскрыть понятия «профессиональные компетенции» и «учебная деятельность».

Словарь иностранных слов трактует понятие компетентность как «обладание компетенцией, обладание знаниями, позволяющими судить о чем – либо». Компетентность определяется как наиболее доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, отношений, существующих в ней, возможных средств и способов достижения намеченных целей. В современной практике термин «профессиональная компетенция» чаще всего определяет способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [4].

Учебная деятельность - это вид практической педагогической деятельности, целью которой является человек, владеющий необходимой частью культуры и опыта старшего поколения, представленных учебными программами в форме совокупности знаний и умений ими пользоваться. Учебная деятельность может быть осуществлена только путём соответствующего выполнения деятельности учителя и деятельности ученика. Учебная деятельность - один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач [4].

В данной научной статье раскрывается проблема снижения интереса студентов к учебной деятельности, обосновывается необходимость развития профессиональной компетенции будущих выпускников, раскрытия внутренних резервов личности бакалавра, а именно – его мотивации. Принципиально важным для решения задач исследования представляется правильное понимание влияния мотивации на процесс формирования и развития личности бакалавра.

Научные данные показывают, что, с одной стороны, благодаря развитию мотивации, сознательному усвоению воспитательных требований, внутренней работе по перестройке потребностей, влечений, норм поведения происходит изменение отношений личности бакалавра с действительностью. Вместе с тем в процессе формирования личности бакалавра действует и другой процесс - изменение мотивации под влиянием сферы и условий деятельности. При этом активным моментом является деятельность, которая вначале выходит далеко за пределы имеющихся потребностей, интересов и т.д., затем формирует новые потребности, интересы и тем самым изменяет мотивацию.

Таким образом, развитие профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности рассматривается как качественное, системное и динамичное образование личности, характеризующееся определенным уровнем их умственного развития и образованности, осознанием способов достижения этого уровня и проявляющееся в разнообразных видах и формах деятельности (профессиональной, общественной, учебной), побуждаемой потребностно-мотивационной сферой.

Как интегрированный результат профессиональной подготовки развитие профессиональной компетенции бакалавров находит выражение в их многообразной учебной деятельности, направленной как на решение учебных задач по формированию у них основ культуры образования, так и на самосовершенствование и самообразование. Повседневное отношение бакалавров к учебной деятельности предстает здесь в органическом единстве знаний, убеждений, и их практическом использовании.

В работах ученых педагогов раскрываются вопросы теоретического анализа и практического опыта использования инновационных образовательных технологий в высшей школе, попытка модернизации высшего профессионального образования в его основной структуре – учебном процессе [7].

В работах педагогов практиков рассматриваются педагогические условия, в качестве внутренних условий выступают: направленность студентов на будущую профессию; осознание ими значимости самоорганизации и саморегуляции для успешности учебной и профессиональной деятельности; устойчивая мотивация получения соответствующих знаний и освоения необходимых способов действия; сознательная активность учащихся в ходе формирующей деятельности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях учебной, учебно-профессиональной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности [1].

Теоретический анализ современного состояния проблемы развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности, проведенный на основе социально-психологических, педагогических и специальных исследований, показал, что существует многообразие подходов и направлений в определении и решении этой проблемы.

В отечественной науке выработано понимание развития как сложного системно-организованного процесса. По мнению В.Д. Шадрикова, развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего имеются определенные предпосылки [5, С. 124-128]. Поэтому «развитие», а именно развитие личности в профессиональной деятельности следует понимать, как процесс и результат направленных, продуманных, закономерных, предметно обусловленных количественных и качественных изменений в организационном строении и содержании деятельности преподавателя высшей школы.

По мнению ученых, становление студентов субъектами учебной деятельности в вузе, приобретение ее саморегулируемости не является стихийным. Продуктивность протекания этих процессов определяется мотивированностью, целенаправленностью, планомерностью, системной управляемостью развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся со стороны преподавателей [3].

Преподавание должно быть построено таким образом, чтобы даже самая узкоспециальная учебная информация воспринималась бы как неотъемлемый компонент культурной жизни, имеющий в ней свои законные время и место, чтобы освоенный фрагмент научных знаний вплелся в культурную жизнедеятельность обучаемого и создавал бы условия для выявления и реализации им личных смыслов.

На основе анализа и обобщения литературных источников по проблеме исследования нами разработаны составляющие профессиональной компетенции бакалавра (личностная компетенция, проектно-художественная и проектно-конструкторская) и уровни их проявления: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый.

Реализация данной технологии оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности осуществлялась путем совершенствования образовательного процесса в соответствии со следующими принципами, которые отвечают характерным чертам эффективной технологии, а именно: системности, концептуальности, воспроизводимости, научности, интегративности, эффективности, новизны, алгоритмичности, оптимальности и законосообразности.

Принцип системности проявляется в логически выстроенных курсах дисциплин в рамках учебного плана. Данные дисциплины взаимодополняют, обогащают и уточняют теоретические знания и практический опыт студентов, причем предыдущие курсы являются базой для последующих.

На наш взгляд, условиями реализации компетентностного подхода в обучении бакалавра, в большей мере, отвечает теория контекстного обучения А.А. Вербицкого. Изначально, разработанная для решения проблем профессионального образования, она дает возможность моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста посредством трех последовательно реализуемых обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной.

Принцип воспроизводимости позволяет применять данную технологию в различных педагогических условиях, в том числе и для обучения студентов других специальностей.

Принцип интегративности реализуется посредством направленности всего процесса обучения на развитие профессиональной компетенции бакалавра и заключается в формировании у студента целостного представления о будущей профессии.

Принцип эффективности предполагает, что изучение каждой темы направлено на формирование: личностной компетенции; функциональной компетенции (проектно-художественная и проектно-конструкторская компетенции).

Принцип новизны заключается в модернизации процесса обучения, а именно в целенаправленной системе действий интегративного характера, ранее не применяющейся в работе со студентами данного направления.

Принцип алгоритмичности позволяет механически применять технологию в однотипных педагогических ситуациях, условно разделяя изучение конкретной темы на три части: получение новых знаний, обогащение практического опыта на основе полученных теоретических знаний, креативное использование полученных знаний и практического опыта в самостоятельной поисковой деятельности.

На данном этапе студентам предлагается проблемная ситуация, решение которой им предстоит найти самостоятельно: провести анализ ситуации, пошагово спланировать свою деятельность по достижению необходимого результата, соответственно пошагово рефлексировать для прогнозирования дальнейших действий. Проблемные ситуации предлагаются студентам в форме ролевой игры, коллективного творческого дела, анализа производственной ситуации, производственно-профессиональной практики, участие в конкурсных показах.

Принцип оптимальности предполагает достижение поставленной цели с минимальными затратами сил всех субъектов образовательного процесса посредством модульно-рейтинговой системы квалитрии, которая позволяет в соответствии с общей логикой движения к результату прогнозировать технологически необходимый результат каждого шага и показатели каждого шага. Входной тест каждой дисциплины есть способ диагностики степени готовности студентов к работе с содержанием. Контрольные точки после каждого модуля являются одновременно и точками рефлексии, а достигнутый в заданном диапазоне результат, служит предпосылкой к сохранению преемственности в технологической цепочки.

Рейтинговая система оценки достижений студентов естественным путем повышает мотивацию к учебной деятельности и творческой самореализации, одновременно демонстрируя обучаемому собственный рост. Кроме того, в технологии заложены действия, направленные на снятие физиологических, психологических и социальных рисков.

Таким образом, технология оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности включает в себя: более крупные звенья в виде упорядоченных в рамках учебного плана направлений дисциплин; логично структурированного содержания в контексте дисциплины (модулей); пошагового формирования профессиональной компетенции внутри каждой изучаемой темы, посредством активных, творчески направленных форм деятельности студентов.

Уровни проявления компетенции оцениваются согласно программно-целевому подходу, разработанному И.К. Шалаевым, который требует критериев оценки конечных результатов деятельности педагогических систем любых масштабов [8].

Предлагаемая технология позволяет оценивать и качество самой выстроенной на профилирующей кафедре обучающей системы и ориентирует субъектов педагогического процесса на планирование, и осуществление мер, адекватно направленных на формирование и развитие личностной и функциональной

компетенции до оптимального уровня, может также использоваться при отслеживании динамики развития данных компетенций.

Под направленностью мы понимаем сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, стремлений, потребностей, выражающихся в реальном поведении личности студента [2].

Предлагаемая ниже система (1), необходима при оценке уровня развития профессиональной компетенции будущего выпускника.

При этом мы использовали следующее квалитетическое правило:

$$\begin{aligned} \text{ЛК} &= 1\text{П} + 2\text{П} + 3\text{П} + 4\text{П} + 5\text{П} + 6\text{П} + 7\text{П} + 8\text{П} + 9\text{П} + 10\text{П} + 11\text{П} + 12\text{П} + 13\text{П} + \dots + 14\text{П}, \\ \text{ПКК} &= 1\text{П} + 2\text{П} + 3\text{П} + 4\text{П} + 5\text{П} + 6\text{П} + 7\text{П} + 8\text{П} + 9\text{П}, \\ \text{ПХК} &= 1\text{П} + 2\text{П} + 3\text{П}, \end{aligned} \quad (1)$$

где ЛК - интегративный показатель уровня развития личностной компетенции, проектно-конструкторской компетенции и проектно - художественной компетенции, п – показатель, структурная единица рассматриваемой компетенции

Если $140 \geq \text{ЛК} \geq 126$, то уровень развития личностной компетенции высокий; если $112 \geq \text{ЛК} \geq 84$, то уровень развития личностной компетенции средний; если $70 \geq \text{ЛК} \geq 56$, то уровень развития личностной компетенции низкий; если $\text{ЛК} \leq 42$, то уровень развития личностной компетенции будущего выпускника отсутствует.

Если $90 \geq \text{ПКК} \geq 81$, то уровень развития проектно-конструкторской компетенции высокий; если $72 \geq \text{ПКК} \geq 54$, то уровень развития проектно-конструкторской компетенции средний; если $45 \geq \text{ПКК} \geq 36$, то уровень развития проектно-конструкторской компетенции низкий; если $\text{ПКК} \leq 27$, то проектно-конструкторской компетенции будущего выпускника отсутствует.

Если $30 \geq \text{ПХК} \geq 27$, то уровень развития проектно-художественной компетенции высокий; если $24 \geq \text{ПХК} \geq 18$, то уровень развития проектно-художественной компетенции средний; если $15 \geq \text{ПХК} \geq 12$, то уровень развития проектно-художественной компетенции низкий; если $\text{ПХК} \leq 9$, то проектно-художественная компетенция будущего выпускника отсутствует.

Интегративный показатель уровня развития личностной и функциональной компетенции коррелирует с показателем качества образования и позволяет осуществлять контроль на всех этапах реализации образовательных программ вуза при уровневой подготовке выпускников за формированием выше указанных компетенций.

Выводы. Обобщая все вышесказанное, отметим, что большой вклад в подготовку бакалавров высшего учебного заведения вносят именно вузы, формируя личность, направленную на саморазвитие в профессиональной деятельности. Развитие уровневой подготовки в высшем учебном заведении может быть реальным, эффективным, социально значимым при условии реализации концепции методической подготовки бакалавров, удовлетворяющего региональным потребностям посредством компетентностного подхода, ориентированного на личность бакалавра.

Литература:

1. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 273-276.
2. Попова Н.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-1. - С. 290-293.
3. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 5. - С. 206-208.
4. Словарь-справочник по педагогике. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. - 448 с.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1994. - 320 с.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с.
7. Шадрин А.Н., Баянкин О.В., Попова Н.В. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 3 (52). - С. 129-131
8. Шалаев И.К. Организационно-управленческие инновации в системе педагогического образования // Сборник научных статей. Барнаул: БГПУ, 1999. - С. 110-114

УДК 376.3.

кандидат психологических наук Прилепко Юлия ВладимировнаФедеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);**кандидат психологических наук Филипович Елена Ивановна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Северо-Кавказский федеральный университет (г.Ставрополь);**кандидат психологических наук, доцент Борозинцев Наталья Михайловна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены возможности кохлеарной имплантации, сущность логопедической работы с детьми после кохлеарной имплантации, проанализированы этапы логопедической работы с детьми после кохлеарной имплантации, описано экспериментальное исследование, посвященное изучению содержания организации логопедической работы с детьми младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, устная речь, слухоречевая реабилитация, логопедическая работа, дети младшего школьного возраста.

Annotation. This article discusses the possibility of cochlear implantation, the essence of speech therapy work with children after cochlear implantation, analyzed the stages of speech therapy work with children after cochlear implantation, describes an experimental study on the content of the organization of speech therapy work with children of primary school age after cochlear implantation.

Keywords: cochlear implantation, oral speech, aural rehabilitation, speech therapy work, children of primary school age.

Введение. В отечественной сурдопедагогике обучение детей с нарушениями слуха устной речи всегда рассматривалась как приоритетная задача, так как стойкое нарушение слухового анализатора ведет к существенным отклонениям в слуховом восприятии речи, овладения знаниями, умениями, навыками, препятствует полноценному словесному общению с окружающими людьми (В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Г.Л. Выгодская, С.А. Зыков, Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, И.М. Соловьев, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.). Решение данной задачи содействует полноценному личностному развитию, социальной адаптации детей с нарушениями слуха [5; 7].

Обучение устной речи детей с тяжелой степенью тугоухости и глухотой является сложной проблемой ввиду отсутствия комплексной системной работы, даже при таком действенном методе восстановления слуха как кохлеарная имплантация. Являясь одним из наиболее перспективных методов восстановления слуха у детей кохлеарная имплантация, представляющая собой хирургическую операцию, обязательно должна включать систему мероприятий по сопровождению ребенка не только до хирургической операции (отбор пациентов, комплексное диагностическое обследование), но и послеоперационную слухоречевую реабилитацию, включающую логопедическую работу. Как правило, послеоперационную реабилитацию большинство детей с кохлеарным имплантом проходят лишь частично по причине отсутствия квалифицированной профессиональной помощи по месту жительства. Что объясняется тем, что большинство логопедов работают с детьми имеющими нормальный слух и не владеют приемами и методами работы с детьми после кохлеарной имплантации.

Следовательно, сегодня мы можем говорить о том, что проблема организации и содержания логопедической помощи детям после кохлеарной имплантации является недостаточно разработанной и отражений в литературных источниках, что делает данную проблему актуальной и требует необходимости в поиске наиболее эффективных приемов и методов обучения устной разговорной речи детей после кохлеарной имплантации.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия кохлеарная имплантация открыла широчайшие возможности для полноценного речевого развития и комфортной жизни слабослышащих и глухих детей. Именно эта технология позволяет обеспечивать значительно большую результативность при восприятии речи и звуков окружающего мира, чем слухопротезирование самыми современными индивидуальными слуховыми аппаратами.

Кохлеарная имплантация – это комплексная система мероприятий, направленная на полноценную социальную адаптацию детей и взрослых с глубокой потерей слуха. Она включает не только хирургическое вмешательство с целью восстановления слухового ощущения путем электрической стимуляции волокон слухового нерва, но и реабилитацию, которая не менее важна чем сама операция. Основные задачи реабилитации состоят в подключении речевого процессора и коррекционно-педагогической работе с имплантированными детьми в разных направлениях, в том числе и по подготовке их к общению в обществе слышащих. Поэтому, дети, перенесшие операцию кохлеарной имплантации, нуждаются в специальной логопедической работе по развитию коммуникативных навыков [3].

Итак кохлеарный имплант это лишь начало пути восстановления, так как он позволяет детям слышать мозгом, а не ухом, поэтому сделать только операцию недостаточно, необходимо научить детей слышать и слушать. Для этого очень важно своевременно, после операции, и в течении еще длительного времени оказывать ребенку профессиональную послеоперационную слухоречевую реабилитацию, которая является важнейшей составной частью всех мероприятий по кохлеарной имплантации, без нее невозможно достижение оптимального результата в развитии естественного слухоречевого поведения.

Главным направлением послеоперационной слухоречевой реабилитации для всех пациентов является развитие восприятия звуковых сигналов с помощью импланта. Кохлеарный имплант обеспечивает возможность слышать, но восприятие звуков окружающей среды и понимание речи – это значительно более сложные процессы, которые включают также умение различать сигналы, выделять в них важные для

узнавания признаки, узнавать изолированные слова и слова в слитной речи, понимать смысл высказываний, выделять сигналы из шума и др. [2].

Основной особенностью реабилитации детей после кохлеарной имплантации можно считать то, что у ребенка с нарушениями слуха, по существу, одномоментно пороги слуха приближаются к нормальным, а мозговые центры при этом не умеют анализировать звуки. Поэтому главной целью логопедической работы в первые 6-12 месяцев использования кохлеарного имплантата является развитие слухового восприятия и слухового контроля собственной речи. При реабилитации наиболее эффективным является подход, основанный на развитии у детей младшего школьного возраста спонтанного умения слушать и понимать речь, говорить в естественных ситуациях общения.

В реабилитации детей с кохлеарной имплантацией принимают активное участие сурдопедагог и логопед, первый акцентирует внимание на развитие слухового восприятия, речеслуховой памяти и внимания, а логопед – на произносительных навыках. Оба специалиста стимулируют речь ребенка во время занятий, обязательно на одном лексическом и речевом материале логопеды. Логопед дополняет работу сурдопедагога, но, как правило, не может его заменить. В идеале хорошо, когда сурдопедагог владеет логопедическими методиками работы, а логопед – методиками развития слухового и слухоречевого восприятия. При этом они должны работать согласованно [6].

Применение традиционных, научно-обоснованных методик обучения речи глухих и слабослышащих (Н.Д. Шматко, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмской, Э.В. Мироновой, Е.П. Кузьмичевой), доказавших свою эффективность на практике, не может быть зеркально перенесено в процесс реабилитации младших школьников после кохлеарной имплантации. Так как ребенок с индивидуальным слуховым аппаратом приобретает навыки на слухо-зрительной основе, а ребенок с речевым процессором – на слуховой. В связи с чем, главная цель логопедической работы детей с кохлеарным имплантом – научить ребенка воспринимать, различать, опознавать и распознавать звуки речи, понимать их значение и использовать этот опыт для развития речи [5].

В логопедической работе с детьми после кохлеарной имплантации, по мнению И.В. Королевой, следует выделить четыре этапа:

1. Начальный этап развития слухового и слухоречевого восприятия с кохлеарным имплантом. Длительность 3-12 недели. Логопед, совместно с сурдопедагогом, работает над развитием слухоречевого восприятия.

2. Основной период развития слухового и слухоречевого восприятия с кохлеарным имплантом. Длительность 6-18 месяцев.

3. Языковой этап развития восприятия речи и собственной речи. Длительность 5 и более лет.

4. Этап развития связной речи понимания сложных текстов [3].

Если первый этап специфичен для детей с кохлеарной имплантацией, то последующие три этапа в определенной степени согласуются со слуховым и речевым развитием нормально слышащих детей.

На начальном этапе развития слухового и слухоречевого восприятия у детей с кохлеарным имплантом с неразвитым остаточным слухом (если ребенок не носил слуховой аппарат или носил непостоянно) с помощью КИ возникают реакции на звуки разной громкости, в том числе и тихие. Эти реакции появляются в учебных и обычных ситуациях, однако их необходимым условием является привлечение внимания ребенка к процессу слушания. Дети со слуховым опытом, постоянно использовавшие слуховые аппараты, начинают слышать звуки, которых не слышали в слуховых аппаратах, в том числе тихие и достаточно удаленные. У детей появляются устойчивые реакции на звуки во всем частотном диапазоне. Причем, если сначала эти реакции наблюдаются только после привлечения внимания ребенка, то вскоре они становятся произвольными, разные звуки вызывают интерес ребенка. Дети, воспринимавшие со слуховыми аппаратами отдельные звуки и слова, начинают узнавать их и с кохлеарным имплантом, узнают их на большем, чем раньше, расстоянии [3].

За время начального периода должны быть достигнуты параметры настройки речевого процессора кохлеарного имплантата, позволяющие ребенку воспринимать все звуки речи. На этом этапе у детей, не говоривших до имплантации, логопед должен активизировать спонтанную голосовую активность и произнесение звуков и слов по подражанию. Научить ребенка произносить голосовые гласно- и слогаподобные вокализации.

На основном этапе развития слухового и слухоречевого восприятия с кохлеарным имплантом у ребенка достигаются оптимальные и стабильные параметры настройки процессора кохлеарного имплантата, а главное – формируются все мозговые механизмы анализа звуков, в том числе речевых. Следовательно, основная задача логопеда научить ребенка улавливать разные звуки, сформировать произвольное и произвольное слуховое внимание к речи, научить слышать различия между звуками, узнавать и запоминать разные звуки и слова. При этом логопед должен помнить, что дети с кохлеарным имплантом слышат, но не понимают; повторяют слово, но неправильно показывают предмет, обозначаемый словом; плохо запоминают последовательность из нескольких слов/звуков, не могут запомнить короткое стихотворение.

Еще одна важная задача этого этапа – развитие слухового контроля собственной речи и формирование слухо-моторных координаций. Речь за этот период должна стать для ребенка основным средством общения, даже если она мало понятна окружающим и представлена только несколькими десятками слов, а понимание речи ограничено ситуацией общения. Если ребенок до имплантации не пользовался устной речью для общения или если его звуковой репертуар был ограничен малочисленными гласноподобными звуками, то на этом этапе вокальная речь становится для него главным средством общения, даже если она состоит из одних слогакомплексов и не понятна окружающим.

Данный этап считается этапом развития языка, восприятия и порождения речи. Этот этап является самым длительным в слухоречевой реабилитации детей с кохлеарным имплантом. В этот период логопед должен развивать мотивацию к использованию речи для общения, развивать пассивный словарь с формированием связи между слуховым образом слова и его значением (то есть происходит накопление в памяти слуховых образов слов, овладение их значением), формировать грамматическую систему языка. Благодаря этому ребенок учиться понимать речь окружающих и спонтанно осваивает новые слова. Этот процесс идет параллельно с развитием собственной речи.

Результатом этого этапа работы являются показатели совершенствования процессов слухового анализа речи у ребенка с кохлеарным имплантом состоит в следующем: быстрее обрабатывает речевую

информацию; лучше понимает речь и узнает звуки в шумных условиях; лучше запоминает новые слова, стихи; происходит быстрый рост пассивного и активного словаря; начинает частично понимать речь, не обращенную к нему; понимает речь, произносимую разными людьми, по телефону [3].

Таким образом, на основном этапе логопед формирует у ребенка умения различать и узнавать все звуки речи, как изолированно, так и в составе слогов, слов (фонематический слух), что необходимо для спонтанного развития восприятия речи у ребенка с кохлеарным имплантантом.

Четвертый этап – развитие связной речи и понимания сложных текстов. Речевое развитие ребенка с кохлеарным имплантантом продолжается и после того, как он научился хорошо понимать бытовую речь и говорить. Четвертый этап речевого развития детей определяется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматической системы и общих представлений об окружающем мире. Этот этап отличается от предыдущего тем, что здесь требуется значительно более высокий уровень владения родным языком. Показателем высокого уровня является умение ребенка понять прочитанный сложный текст, пересказать прочитанное, связно рассказать о событиях и явлениях, а также умение общаться с разными людьми с помощью речи. Этот этап речевого развития детей с кохлеарным имплантантом аналогичен периоду развития речи, который характерен для нормально слышащих младших школьников. Не все рано оглохшие дети с кохлеарным имплантантом могут достичь этапа развития связной речи и понимания сложных текстов. Данный этап оказывается доступным лишь для детей, потерявших слух в период овладения речью, если они сразу были имплантированы, и детей с прогрессирующей тугоухостью при условии интенсивной реабилитации. Успешными оказываются также многие дети, имплантированные в возрасте до 3-х лет, если они не имеют сопутствующих нарушений, если с раннего возраста они использовали слуховые протезы, а после имплантации получили необходимую реабилитацию [3].

Такое выделение этапов логопедической работы у детей с кохлеарным имплантантом, позволяет ставить конкретные цели и задачи на каждом этапе развития ребенка, выбирать методику работы, прогнозировать формирование у ребенка определенных слуховых и речевых навыков, корректировать методику реабилитации при отсутствии ожидаемого результата.

Опираясь на данные теоретические положения нами было проведено экспериментальное исследование целью которого стало изучение особенностей организации логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом. Экспериментальное исследование проводилось на базе «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат №27 I-II вида» г. Пятигорск. Экспериментальную группу составили дети младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом в количестве 10 человек. Контрольную группу составили 10 детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Исследование проводилось в три этапа.

1. Этап констатирующего эксперимента. На этом этапе на теоретически обоснованные критерии (возможность слухового восприятия слов; возможность слухового восприятия фраз разговорного характера; возможность слухового восприятия текста; слухового восприятия основных элементов фразовой интонации: слитности и пауз, темпа речи, силы голоса, элементарных ритмических структур, фразового ударения, базовых мелодических структур, повествовательной, вопросительной, восклицательной интонации) нами были подобраны и модифицированы методики Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, Л.В. Неймана: «Восприятие слов»; «Восприятие на слух и воспроизведение слитности речи и пауз»; «Восприятие на слух и воспроизведение элементарных ритмических структур и фразового ударения»; «Восприятие на слух и воспроизведение изменения высоты основного тона (мелодика речи)»; «Восприятие на слух и воспроизведение динамики и темпа речи» [7].

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что дети младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом обладают низким и средним уровнем развития слухового восприятия и речи, что не соответствует возрастной норме. Дети младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом воспринимают на слух отдельные знакомые слова, в большинстве случаев воспроизводят слогоритмическую структуру слов, а также отдельные звукокомплексы. Возникают трудности в восприятии на слух слитности речи и пауз: различают на слух слитное и раздельное произнесение слогов с движениями, воспринимают и воспроизводят синтагматическое членение фразы с движениями. В слуховом восприятии ритмических структур и фразового ударения мы выделили следующие особенности: различают на слух двусложные, возникают ошибки при воспроизведении четырехсложных структур, воспроизводят их с движениями. Фразовое ударение различают и воспроизводят с движениями. Также мы выявили, что у детей возникают ошибки в восприятии на слух и воспроизведении высоты голоса: различают на слух при выборе из двух - высокий и низкий; средний и низкий; средний и высокий. Воспринимают на слух и воспроизводят фразы с движениями при выборе из двух во всех возможных вариантах: вопросительная и повествовательная, вопросительная и восклицательная, повествовательная и восклицательная. В восприятии на слух динамики и темпа речи дети младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом различают на слух при выборе из двух, воспроизводят с движениями, справляются с заданием на восприятие и воспроизведение разного темпа и динамики речи на материале слогосочетания, при восприятии разной громкости речи на материале фразы возникают ошибки. Дети младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом испытывают трудности в восприятии текста, особенно при восприятии диалогов. Они постоянно нуждаются в помощи и наводящих вопросах со стороны специалиста, им несколько раз перечитывают текст. Фразы воспринимают в основном по словам, ритмико-мелодическую структуру фраз не воспроизводят. Слуховое восприятие текста развито недостаточно, отдельные фразы воспринимают с трудом, что указывает на отставание в слухоречевом развитии и развитии речи.

2. Этап формирующего эксперимента. С целью проведения формирующего эксперимента нами была составлена и апробирована программа по организации логопедической работы с детьми младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации. В основу программы были положены труды таких ученых как О.В. Зонтова, И.В. Королева и другие [1; 2].

Цель коррекционной программы развитие слухоречевого восприятия детей младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом.

Формирование слухоречевого восприятия детей младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом осуществляется по следующим направлениям: слуховое восприятие слов, слуховое восприятие фраз речи, слуховое восприятие текста, слуховое восприятие основных элементов фразовой интонации:

слитности и пауз, темпа речи, силы голоса, элементарных ритмических структур, фразового ударения, базовых мелодических структур, повествовательной, вопросительной, восклицательной интонации. Работа по всем этим направлениям велась на индивидуальных занятиях.

Программа включала ряд этапов:

На первом этапе работа велась по развитию слухового восприятия неречевых звучаний. Проводилось знакомство детей со звуками, окружающими их в группе и на улице. Главной задачей стало научить детей реагировать на разнообразные бытовые шумы: стук в дверь, шум от работы бытовой техники, звук отодвигаемого стула, стук упавшего предмета, шум и сигналы транспорта, удары мяча о стену, пол, землю, скрип качелей, лай собаки, плач, смех, кашель, чихание и т. п. [4].

На втором этапе проводилась работа по развитию восприятия устной речи и неречевых звучаний, формированию произносительных навыков и обучению восприятию на слух речевых звучаний. В работе использовались специальные дидактические игры, в ходе которых логопед обязательно следит за состоянием произносительных навыков детей.

На последнем этапе коррекционной работы полученные умения и навыки закреплялись.

3. Этап контрольного эксперимента. Целью данного этапа являлось изучение эффективности и результативности внедренной формирующей программы.

Данные контрольного этапа эксперимента показали повышение уровня слухового восприятия в экспериментальной группе по сравнению с констатирующим этапом исследования. Результаты контрольного этапа показали положительную динамику в развитии слухового восприятия слов на слух: испытуемые воспринимают на слух слова, в большинстве случаев воспроизводят слогоритмическую структуру слов. Дети младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом стали лучше воспринимать на слух слитное и раздельное звучание двух, четырех слогов и их последующее воспроизведение, стали более точно воспринимать и воспроизводить синтагматическое членение фразы с помощью паузы; различать на слух двусложные, четырехсложные структуры, воспроизводят их как с движениями, так и без движений; различать и воспроизводить фразовое ударение. Повествовательную, вопросительную и побудительную интонации различают на слух при выборе из трех, воспроизводят без движений, при изменении высоты голоса сохраняют его силу и нормальный тембр. Дети младшего школьного возраста с кохлеарным имплантантом улучшили свои показатели в восприятии текста: стали более полно воспринимать предложенный текст, понимая основную идею текста, структурируя текст, понимая лексические средства и грамматические конструкции.

Один ребенок показал низкий уровень развития слухового восприятия речи, что связано с недавним слухопротезированием и его соматической ослабленностью, частыми пропусками занятий. Следует отметить, что у него хорошие потенциальные возможности для развития слухового восприятия, но требуют большего времени коррекционной работы.

Это позволяет сделать нам вывод о том, что составленная и апробированная нами программа по организации логопедической работы с детьми младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации эффективна.

Выводы. Специфической особенностью логопедической работы с детьми младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации является работа по развитию слухоречевого восприятия, которая должна обязательно проходить в период реабилитации детей после кохлеарной имплантации при соблюдении следующих условий: учет состояния слуховой функции каждого ребенка; дозирование слуховой нагрузки; использование разнообразных видов восприятия речи; правильности подборки речевого материала.

Логопед дополняет работу сурдопедагога, но, как правило, не может его заменить. В идеале хорошо, когда сурдопедагог владеет логопедическими методиками работы, а логопед – методиками развития слухового и слухоречевого восприятия. При этом они должны работать согласованно.

Литература:

1. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Методические рекомендации. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 95 с.
2. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. – СПб., 2015. – 96 с.
3. Королева И.В. Этапы развития слухоречевого восприятия и речи у ранооглохших детей с кохлеарным имплантом // Российская оториноларингология. – 2008. – № 1 (32). – С. 11-20.
4. Кулакова Е.В. Методики воспитания и обучения детей с нарушением слуха // Интернет-журнал «Отоскоп» [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.otoskop.ru/rus/2009/05/metodiki-vospitaniya-i-obucheniya-detej-s-narusheniem-sluxa/>.
5. Леонгард Э.И., Шматко Н.Д. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. – М.: Просвещение, 1991. – 117 с.
6. Прилепко Ю.В., Калашникова В.А. Психологическая готовность педагога ДОО к работе с детьми после кохлеарной имплантации // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов. – Ялта: Изд-во РИО ГПА, 2018. – Выпуск 59. – Ч. 2. – С. 463-466
7. Рау Ф.Ф., Нейман Л.В., Бельтюков В.И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся. – М.: Просвещение, 1961. – 218 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики девиантного поведения подростков. Авторами выявлены и описаны социально-педагогические факторы (уровень учебно-воспитательной работы, семья, взаимодействие семьи и образовательных учреждений, создание воспитательной, социализирующей среды, координация деятельности семьи и школы с внешкольными детскими образовательными и спортивными учреждениями), учет которых позволит предупредить отклонения в поведении подростков.

Ключевые слова: профилактика, факторы, воспитательная среда, девиантное поведение, подросток.

Annotation. The article deals with the problem of prevention of deviant behavior of adolescents. The authors identify and describe socio-pedagogical factors (the level of educational work, family, interaction of family and educational institutions, the creation of educational, socializing environment, coordination of family and school activities with out-of-school children's educational and sports institutions), the account of which will prevent deviations in the behavior of adolescents.

Keywords: prevention, factors, educational environment, deviant behavior, teenager.

Введение. Среди социально-педагогических факторов профилактики девиантного поведения подростков образование определяется в качестве важнейшего, способного оказывать благотворное влияние на воспитание личности, на формирование ее ценностных ориентации, нравственно-правового сознания и духовно-культурного уровня человека (Б.И. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Т.И. Власова, Н.Д. Никандров и др.) [3]. Относительно разработки проблемы воспитания личности вопросы потенциала образования в качестве профилактического фактора, обуславливающего предупреждение, преодоление возникновения негативных нравственных качеств личности, способов проявления неадекватных и не соответствующих нормам морали поведения и отношений, лежащих в основе различных антиобщественных форм поведения, поступков совершаемых подростками, недостаточно изучены. Ученые и практики считают, что учет социально-педагогических и психологических факторов имеет значение на разных стадиях профилактики девиантного поведения подростков:

- в период ранней профилактики, когда констатируется нахождение подростков в криминогенной среде, но их поведение еще грубо не нарушает установленных норм;
- в предпреступной стадии, когда налицо влияние криминогенной среды и деморализация личности, но их проступки пока еще не носят преступного характера;
- в период реагирования на совершенные проступки и преступления (изобличения и привлечения виновных, обстоятельств, способствующих правонарушениям и преступлениям, реализации мер, принятых к виновным в связи с совершенным преступлением).

При этом, как отмечает А.И. Долгова, решаются, три аспекта профилактики девиантного поведения подростков: оздоровление среды, коррекция личности, оптимизация взаимодействия личности и среды [3]. Эти положения рассматривались и в работах Ю.Г. Пилипейченко, который доказывает, что уровень учебно-воспитательной работы в образовательных организациях, является важным условием, влияющим на формирование нормативно-правового поведения. Эффективность этой деятельности в образовательных учреждениях определяется уровнем знаний в сфере морали, нравственности, права, являющиеся базой для формирования правильного поведения подростков.

Изложение основного материала статьи. Семья выступает социальным партнером образовательному учреждению по воспитанию подростков и профилактики их девиантного поведения. Анализ работ по вопросам повышения качества воспитательно-образовательной работы в тесном содружестве школы и семьи достаточно подробно освещены в психолого-педагогической и учебно-методической литературе (Е.В. Бондаревская, Е.В. Бордавская, А.А. Реан, А.Д. Гонеев и др.).

В работах М.Д. Давудова, В.Д. Левина, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко отмечается, что семья и внутрисемейные отношения являются наилучшей средой социализации подростков, если внутри нее складываются взаимопонимание, доверие друг к другу. Семья выступает в качестве фактора социализации в последней инстанции, обеспечивая своим членам экономическую, социальную и физическую безопасность; условия для социализации и, что важнее всего, объединяя своих членов чувством любви, общности и давая возможность делить с другими трудности и радости.

Для обеспечения эффективности воспитательно - профилактической работы совместно с семьей необходимо повышать ответственность родителей в воспитании детей, которая тесным образом связана с освоением родителями основных компетенций в вопросах психологических особенностей своего ребенка, типах поведения в различных социальных средах и предрасположенность к девиантному поведению.

Среди социальных институтов, позволяющих активно организовывать работу с подростками являются спортивные учреждения, такие как Спортивно-оздоровительный клуб, а так же учреждения, осуществляющие патриотическое, военно – патриотическое воспитание молодежи [1; 2].

Следует отметить, что в рамках нашего исследования осуществлялась педагогическое просвещение родителей и формировалась их позиция по отношению к подросткам, проявляющим девиантное поведение - толерантная, понимания, принятия, помощи, заботы, и, главное, разделения со своим ребенком его проблем, мыслей, позиций, оказывая советом выбор правильной линии поведения, приводящей к спортивным, социальным, личностным успехам.

В Стратегии развития воспитания до 2025 года указывается, что основной целью общества является воспитание молодежи культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелыми личностями. Это возможно только при создании соответствующих социально- педагогических условий. В связи с этим Л.И.Мищик утверждает, что осуществить эффективное воспитание невозможно без социальных и педагогических условий, которые либо существуют, либо их необходимо формировать. По его мнению, первое - это гуманная позиция воспитателя в воспитательном процессе; второе - создание социально-

педагогических комплексов; третье - создание условий для творческой деятельности воспитанника [8]. В ходе нашего исследования гуманная позиция субъектов профилактики (педагоги, тренеры, воспитатели, родители) обеспечивалась путем педагогического просвещения, профессионального образования, тренинговыми занятиями и диалогами вокруг подростковых проблем, находя тем самым пути помощи подростку с девиантным поведением.

Следующим фактором профилактики девиантного поведения в нашем исследовании определена воспитательная среда спортивно- оздоровительного клуба, в котором научно обоснованы и определены новые возможности в профилактике девиантного поведения.

Воспитательная среда спортивно-оздоровительного клуба выступает оптимальным условием профилактической деятельности девиантного поведения подростков, просветительской деятельности родителей, совместной деятельности для достижения спортивных и личностных успехов подростков, где каждый несет ответственность за себя и другого.

Спортивно-оздоровительный клуб, помимо того, что является для подростка средой социализации, он становится для подростка и средой реализации интересов, удовлетворения потребностей и становления социального и спортивного опыта в учебно-тренировочных видах деятельности. Спортивно-оздоровительный клуб как социальная среда представляет собой интеграцию различных видов деятельности (учебно-тренировочные, спортивно-оздоровительные, социально-волонтерские) при создании определенных условий (содержательных, организационных, технологических, коммуникативных и др.) может обеспечить профилактику девиантного поведения подростков, поскольку требует от них проявления различного рода коммуникаций, мотивов, побуждающих к общению и определяющих тот или иной тип поведения. Наравне с факторами образования, семьи, мы определяем воспитательную среду спортивно- оздоровительного клуба также одним из факторов профилактики девиантного поведения подростков. Профилактику мы определяем как особый вид деятельности, направленный на изучение личности подростка, на оказание ему помощи и поддержки за счет активного включения в познавательную, социально-полезную, спортивную, трудовую деятельность, удовлетворяющей запросы личности и способствующую предупреждению негативных проявлений.

Поиск партнеров в профилактике девиантного поведения подростков вне образовательного учреждения обусловлен снижением внимания государства к вопросам воспитательной, внеучебной, досуговой деятельности с подростками, что обусловило ухудшение в целом учебно-воспитательного процесса в школе, не говоря уже о проведении профилактической деятельности в рамках решения воспитательных задач. Эти позиции нашли отражение в работах Т.Я. Сафоновой, М.П. Стуровой [5], Г.С. Тагировой [9].

Эффективность профилактической деятельности обеспечивается в том случае, если воспитательная работа в образовательных учреждениях подкреплена и усилена системой внешкольных детских и юношеских учреждений (Дома творчества, станции юных техников, кружки юннатов, спортивно- оздоровительные клубы и др.). Они решают не только прямые задачи данных учреждений, но и обеспечивают развитие способностей, удовлетворение потребностей подростков, создают подростковые сообщества, в которых приобретает социальный опыт и опыт самоуправления. О роли общественных организаций как факторе социализации и профилактики девиантного поведения подростков отмечалось в работах Г.Н. Филонова, А.И. Чучаев, В.В. Шпалинского. В ряде работ исследовалась роль подросткового самоуправления в формировании активной, инициативной личности с правомерным поведением, что способствовало самовоспитанию подростка (А.С. Макаренко, Н.М. Платонова, С.А. Сибиряков, Л.С. Славина и др.). Это дает основание говорить о необходимости поиска оптимальных условий организации деятельности спортивно-оздоровительных клубов как воспитательной среды профилактики девиантного поведения подростка. Л.И. Мищик определил содержание творческой деятельности подростков как один из факторов профилактики девиантного поведения [8].

Актуализация на данном этапе развития российского общества проблемы воспитательно - профилактической деятельности среди подростков в различных образовательных, спортивно-оздоровительных клубах, культурно - досуговых, развлекательных центрах требует пересмотра содержания и технологий профилактической деятельности, подготовки педагогических и юридических кадров, а также родителей для решения целей и задач данной деятельности. Поскольку лишь консолидация усилий и координация действий родителей, педагогов, тренеров, сотрудников правоохранительных органов позволит успешно противостоять негативным факторам, воздействующим на не сформированное сознание подростков. Возникает необходимость введения в процесс профессиональной подготовки педагогов, тренеров, воспитателей нового содержания и разработки спецкурсов, таких как: «Предупреждение правонарушений среди подростков», «Работа с педагогически запущенными учащимися», «Ювенальная педагогика», «Правовое сознание подростков» и т.д., раскрывающих новые грани воспитательной и профилактической деятельности с разновозрастным детским сообществом; для родителей – курс «Основы психологии подростка с девиантным поведением»; для подростков - курс «Нормы, права и обязанности для каждого», создавая тем самым единую содержательную среду, раскрывающую различные грани нравственно- правового контента, формирующего нравственно-правовое сознание каждого субъекта воспитательной среды и профилактической деятельности.

Анализ научной, методической, специальной литературы позволил сделать вывод о том, что профилактика девиантного поведения подростков обеспечивает эффективность в нравственно-правовом воспитании, в коррекции поведения подростков при условии тщательного анализа факторов, способствующих проявлению девиантности у детей, также профессиональном и компетентном использовании социально- педагогических факторов, обеспечивающих профилактику отклонений в поведении подростков.

Кроме того, хотелось бы ответить, что для того, что бы работа по профилактике девиантного поведения подростков осуществлялась эффективно, необходимо, что бы в соответствующих вузах (физкультурных [6; 7], военных [2], педагогических) при подготовке специалистов уделялось внимание данной проблеме. Необходимо, что бы специалисты различных профилей могли осуществлять данную работу в процессе организации военно – патриотического воспитания подростков, физкультурно – оздоровительного и других.

Выводы. Таким образом, выявленные социально-педагогические факторы, обуславливающие проявление девиантного поведения и правонарушений подростков, определяются состоянием социально-экономической ситуации общества. Анализ исследований позволил выявить различные стадии профилактики

- ранняя, предпреступная, постфактумная, как реакция на совершенное преступление. Одним из значимых факторов профилактики является консолидация субъектов профилактической деятельности в формировании нравственно-правового сознания подростков. Анализ социально-педагогических факторов позволил выявить и позитивные факторы, определяющие профилактику девиантного поведения (образование, внеучебные учреждения, семья, межведомственное взаимодействие и др.), что обусловило поиск педагогических условий воспитательно-профилактической деятельности. Эффективность указанных факторов определяется степенью ответственности субъектов профилактики за воспитание детей, уровнем профессиональных компетенций взрослых, повышением уровня нравственно-правового сознания и становления социального опыта подростков, а также формированием их негативного отношения к отрицательным поступкам в обществе.

Литература:

1. Алехин И.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России // Мир образования - образование в мире. 2012. № 3 (47). С. 22-31.
2. Алехин И.А. Дидактическое проектирование инновационных технологий профессиональной подготовки слушателей (курсантов) в военном вузе // Казанская наука. 2013. № 10. С. 32-38.
3. Долгова А.И. Криминология / А.И. Долгова. 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Норма: ИНФРА, 2016. - 368 с.
4. Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал; НИИ детства Рос. дет. фонда. - М.: Дом, 1993. - 38 с.
5. Стурова М.П. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита. - М., 1993. - С. 10.
6. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры. 2005. Т. 191. С. 191.
7. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту // Вестник спортивной науки. 2006. № 1. С. 43-47.
8. Мищик Л.И. Психолого-педагогические проблемы развития личности. - М.: Полиграф, 1994. - С. 192.
9. Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками. Серия: Образование XXI века. - М., 2008. - 128 С.

Педагогика

УДК: 372.851

учитель математики Резник Елена Михайловна

МБОУ «Средняя школа № 23 с углубленным изучением иностранных языков» (г. Нижневартовск);

доктор педагогических наук, профессор Орлов Владимир Викторович

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

УСТАНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ГЕОМЕТРИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СЕМИКЛАССНИКОВ ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные условия и средства организации обучения, подготавливающего учеников к самостоятельному осуществлению первых геометрических доказательств в седьмом классе.

Ключевые слова: геометрическое доказательство, содержательные связи, базовые геометрические объекты, содержательный анализ, диалог, задания.

Annotation. This article describes the basic terms and tools of the organization of training preparing students for independent implementation of a first geometric proof in the seventh grade.

Keywords: geometric proof, meaningful connections, basic geometric objects, meaningful analysis, dialogue, tasks.

Введение. Системно-деятельностный подход, который является методологической основой ФГОС, предполагает «...ориентацию на достижение основного результата образования – развитие на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности...» [4, с. 7]. Подразумевается, что учитель должен создавать пространство для развития ученика средствами предмета, обеспечивать оптимальные условия для развития учащихся в качестве субъектов учения, способствовать формированию не отдельных знаний по предмету, а способов освоения этих знаний.

Изучение математики в целом, как и геометрии в частности можно представить как процесс непрерывного решения задач. Традиционно в геометрии выделяют задачи на вычисление, доказательство и построение. Очевидно, что в решении задач каждого типа составной частью являются какие-то логические обоснования (доказательства).

Известно, что в связи с традиционной структурой математического образования, подразумевающей единый курс математики 1-4, 5-6 классов и отдельные курсы (алгебра, геометрия) в 7-11 классах, и исторически сложившимся содержанием этих курсов, деятельность учащихся при переходе от одного этапа к другому определенным образом меняется.

Поскольку на предыдущей ступени обучения для получения результата ученики руководствовались определенными правилами и алгоритмами, правильное выполнение которых гарантировало получение верного ответа, ученики 7 класса более успешны в изучении алгебры.

Изложение основного материала статьи. При изучении геометрии одним из основных видов деятельности учеников становится доказательство. При этом учащиеся сталкиваются с необходимостью в краткие сроки освоить новый для них дедуктивный метод обоснований (восприятие готового доказательства, самостоятельное осуществление доказательства; усвоение структуры теоремы и основных методов доказательства; мотивация необходимости доказательства и др). Опыт показывает, что учащиеся к этому не готовы, что приводит к снижению успеваемости, возникновению отрицательной предметной мотивации. Заметим, что ни в одном из действующих, определенных перечнем [10], учебников геометрии 7 класса, не приводится алгоритм доказательства. Это сильно затрудняет освоение этой деятельности семиклассниками.

Конечно, формирование умения обосновывать (доказывать) происходит в контексте разных учебных предметов, однако, известно, что наибольшие возможности для овладения учениками доказательством предоставляет изучение геометрии. Доказательство – основа геометрии, его успешное усвоение – залог такого изучения геометрической теории, при котором ученики сами «строят» ее, раскрывают «архитектуру» геометрии, и, которое «работает» на решение задач.

Многие методисты-исследователи и учителя-практики подчеркивают, что, во-первых, ученики всем типам геометрических задач предпочитают задачи на вычисление, которые содержат минимум обоснований, и, во-вторых, школьники испытывают существенные трудности, связанные с доказательством, как при освоении теории, так и при решении задач. Этот вывод подтверждается, также и статистикой успешности решения соответствующих задач ОГЭ и ЕГЭ [7 и др.].

Анализ практики работы школ, беседы и анкетирование учителей показывают, что обучение геометрии в 7 классе характеризуется также значительными методическими трудностями для учителей [5 и др.].

Несмотря на большое количество исследований и инновационных подходов к обучению доказательству, требований ФГОС к обучению математике [9], в реальной практике обучения геометрии нередко встречается демонстрация готовых доказательств учителем, что не соответствует психологическим особенностям усвоения информации учащимися. Отметим, что учителя обучают доказательствам таким образом в виду ряда факторов: школьник не готов, не хватает времени, нет методической поддержки. Ученики испытывают затруднения в понимании объяснений учителя, а, следовательно, им сложно осмысленно воспроизвести требуемые действия самостоятельно.

Поэтому рассчитывать на успешное освоение геометрического материала в 7 классе нельзя, если оно не предварено отдельным этапом обучения, нацеленным на создание условий, подготавливающих учащихся к его пониманию. Для этого этапа необходима и специальная методика обучения.

Анализ научно-методической литературы показал, что ранее в исследованиях были выделены затруднения учащихся, начинающих изучение геометрии, а также предложены определенные пути преодоления этих затруднений. В разные годы учеными-методистами были предложены различные способы подготовки учеников к изучению геометрии. Большинство существующих методик направлено на раскрытие логической сущности геометрического доказательства или реализуется непосредственно при изучении геометрических доказательств. Однако анализ особенностей геометрического материала и деятельности по его усвоению учениками позволяет предположить, что формирование готовности к успешному изучению учебного материала можно и нужно начинать реализовывать до изучения первых доказательств в систематическом курсе геометрии.

Известно, что существуют две основные стратегии поиска решения задач (доказательства теорем): получение следствий из условия задачи (теоремы) и подбор достаточных условий для заключения. Следовательно, мы должны обучать этой деятельности, поскольку владение данными стратегиями и их комбинациями обеспечит успешность школьников в усвоении предмета.

Нами обнаружено, что обе эти стратегии осуществляются на основе использования связей между геометрическими объектами. Следовательно, и понимание готового доказательства, и самостоятельное проведение доказательства – это способность устанавливать связи между объектами доказываемой геометрической ситуации. Поэтому необходимо создавать условия для формирования у учащихся умения выявлять и использовать связи в геометрическом материале, чтобы геометрические объекты присутствовали в субъектном опыте детей, как в любой момент актуальное представление, с множеством разнообразных связей с другими объектами (интуитивный арсенал, субъектный геометрический опыт).

Анализ особенностей проведения геометрического доказательства показал, что вне зависимости от способов и методов его осуществления или вида его усвоения, все этапы доказательства осуществляются на основе установления взаимосвязей между геометрическими объектами, информация о которых представлена разными способами (словесно, символично, графически). Но знание определений и формулировок теорем, и даже умение выполнить правильный рисунок к условию задачи не гарантируют успеха в изучении геометрии.

Известно, что в психологии понятие у человека рассматривается как многоуровневая иерархически организованная структура, включающая образы разной степени обобщенности, следовательно, понятие в сознании человека предполагает формирование образов (объема понятия) и существенных свойств (содержания понятия) (Л.М. Веккер) [1].

Рядом исследований установлено, что достижение понимания в процессе обучения математике обеспечивается организацией работы с различными характеристиками понятия – имя, смысл, значение (Г. Фреге) [11], представленными разными способами (словесно, символично, графически) (Н.С. Подходова и др.) [6 и др.].

Необходимо подчеркнуть, что смысл понятий в их связях с другими понятиями некоторого целого, и именно смысл геометрического понятия:

- обеспечивает возможность его правильного употребления;
- содержит возможность представления, позволяющего связать это понятие с наглядным образом;
- содержит возможность связать его с уже освоенными знаниями (сформированными понятиями) – интуитивным арсеналом (О.А. Сотникова и др.) [8].

Таким образом, мы считаем, что целесообразно организовать обучение геометрии на основе:

- выявления учащимися характеристик геометрических понятий (множества объектов – значения понятия; и существенных свойств, присущих всем объектам этого множества – содержания (смысла) понятия);
- установления учащимися взаимосвязей между выявленными характеристиками (имя, смысл, значение), представленными разными способами.

Такое обучение обеспечит достижение учащимися понимания геометрического материала и основной деятельности по его освоению. Но установление связей учащийся должен выполнить самостоятельно, в диалоге с учителем и одноклассниками.

В методике обучения математике установлено, что отношение между смыслом и значением математических понятий отражает содержательная связь (Е.И. Ляшенко, О.А. Сотникова) [3, 8]. Эта связь соединяет объекты через составляющие элементы других объектов: соединяет различные стороны смысла понятий (фактов, объектов), смысла и значения понятий, значения понятий.

Нами выделены содержательные связи в геометрическом материале, которые расшифровывают, раскрывают, уточняют и расширяют связи и отношения между геометрическими понятиями, их характеристиками (имя, смысл, значение) и разными способами представления (словесный, символичный, графический). Это связи: часть-целое; сходство-различие; по аналогии трактовки; по объяснительной функции; интерпретационные; логические; случайные.

Проведенный нами анализ теоретического и задачного материала курса геометрии 7 класса позволяет утверждать, что доказательство теорем и решение задач в 7 классе опирается, прежде всего, на содержательные связи между заданными в условии теоремами или задачи объектами и отрезком, лучом, углом, треугольником, которые в нашем исследовании мы будем называть базовыми геометрическими объектами (БГО).

Очевидно, что и в дальнейшем связи между этими объектами регулярно встречаются при решении задач, как в основной, так и в старшей школе (метод треугольников является одним из ведущих методов решения задач). Было бы логично включить в этот перечень и окружность, но содержательные связи между ней и другими геометрическими объектами являются предметом изучения в 8 классе. Естественно, мы опираемся и на основные (неопределяемые) понятия курса геометрии: точку, прямую, плоскость, свойства которых и отношения между ними раскрываются в аксиомах.

Поскольку большинство БГО изучается до первых доказательств, мы считаем, что необходимо организовать подготовительный этап, на котором мы создаем условия, для обнаружения и использования учениками содержательных связей между БГО. Организация такого обучения будет способствовать самостоятельному осуществлению геометрических доказательств учащимися.

В качестве условий, определяющих направленность учащихся на установление содержательных связей в геометрическом материале, мы рассматриваем осуществление учениками содержательного анализа геометрической ситуации (заданной словесно, графически, символично) и использование в обучении диалога.

Содержательный анализ состоит в том, что человек некоторым образом находит существенные связи и закономерности внутри предмета, между свойствами его понятий, определяет то внутреннее отношение, которое является и основой, и условием существования объекта и т.п. (В.В. Давыдов) [2].

В результате проведенного нами поискового эксперимента, мы установили, что содержательный анализ геометрических ситуаций, осуществляется на основе включения в обучение ситуаций следующих видов:

- 1) ситуации, в которых «наложен запрет» на использование понятия (свойства, теоремы);
- 2) ситуации, позволяющие увидеть «многое» в «одном»:

- выведение нескольких следствий из условия геометрической ситуации, подбор разных условий для выполнения выбранного следствия, обоснование выбранной геометрической ситуации с использованием разных фактов;

- осуществление разных интерпретаций для конкретной геометрической ситуации (например, разные графические изображения, символичные записи для словесно заданной формулировки и т.п.);

- выяснение различных функций одного геометрического объекта геометрической ситуации (например, частью каких геометрических объектов является данный и т.п.);

- 3) ситуации, позволяющие увидеть «одно» во «многом»:

- выведение одного и того же следствия из разных условий, осуществление обоснования разных геометрических фактов на основе использования какого-то одного геометрического понятия и др.

- установление геометрического объекта на основе его представлений, полученных разными способами и т.п.

В качестве средств самостоятельного осуществления семиклассником содержательного анализа геометрических ситуаций, результатом которого становится обнаружение содержательных связей между БГО, выступают:

1. Специальные вопросы, нацеливающие учеников на выявление содержательных взаимосвязей между БГО.

2. Задания на осуществление следующих действий: переформулирование, выведение следствий, подбор условий, обоснование, в процессе выполнения которых происходит обнаружение учениками свойств и связей геометрических объектов, представленных разными способами (словесно, символично, графически). Специфической особенностью таких заданий должно быть то, что их использование нацелено не только на получение ответов на поставленные вопросы, но и на возникновение вопросов.

Психологами установлено, что ведущая деятельность подростка – общение, поэтому немаловажным условием формирования нацеленности семиклассников на установление содержательных связей в геометрическом материале мы считаем организацию деятельности с вопросами и заданиями в форме диалога. Такие виды диалога, как: ученик – учитель, ученик – ученик соответствуют психологическим особенностям учащихся подросткового возраста и могут стать наиболее предпочтительной для реализации цели нашего исследования формой обучения.

Посредством организации диалога на основе специальных вопросов и работы с заданиями, нацеленными на осуществление содержательного анализа БГО, актуализируется и систематизируется субъективный опыт учащихся, происходит обнаружение, осознание свойств БГО, представленных разными способами, связей и отношений между ними, осуществляется подготовка учеников к самостоятельному выполнению геометрического доказательства, успешному изучению геометрии.

С самого начала обучение геометрии строится на основе использования вопросов и разработанных нами наборов заданий на осуществление перечисленных выше действий. Изучение нового материала и деятельность с заданиями организуется в форме диалога. Для этого нами разработаны примеры диалогового изучения отдельных тем курса.

Приведем примеры вопросов для диалогового построения изучения геометрических понятий на основе установления содержательных взаимосвязей между ними.

- Может ли медиана (биссектриса, высота) треугольника быть частью стороны треугольника? Совпадать со стороной треугольника? Иметь общие точки со стороной треугольника? (связи: логические, «часть-целое», «сходство-различие»).

- Что, по-вашему, определяет биссектрису (медиану, высоту) треугольника: величины углов или величины отрезков? (связи: логические, «целое-часть», «интерпретационные»).

- Как понять словосочетание «угол между высотой (медианой, биссектрисой) и стороной треугольника»? («целое-часть»; логические; «интерпретационные» связи) и др.

Обучение начальным геометрическим сведениям, организованное в соответствии с выше описанными положениями, позволяет создать условия, в которых учащиеся по-новому воспринимают информацию и работают с ней: они сомневаются, задают вопросы, активно устанавливают всевозможные связи в изучаемом материале, при этом, четко понимая, что лежит в основе выявленной связи (рисунок, свойство, определение и др.) и способны осуществить запись одношагового и двухшагового рассуждения. В процессе этой деятельности происходит и усвоение терминов: «следствие», «обоснование», «вывод», «условие».

Также организация обучения выявлению и использованию содержательных связей между БГО, изменяет восприятие геометрической ситуации учениками и установку на возможности работы с ней, приводит к тому, что ученики воспринимают каждое новое геометрическое понятие не как отдельное, а в системе понятий со своими внутренними и внешними связями. Происходит осознание системы геометрических понятий и доказательства как деятельности, которая представляет собой «цепочку» взаимосвязей между геометрическими объектами, и посредством осуществления которой устанавливается еще одна связь между ними; осознание теоремы, как средства введения некоторого свойства уже изученного понятия; теоремы-признака как основы для переопределения понятия, как средства осознания взаимосвязи теорем. Следовательно, геометрия воспринимается учеником не как набор отдельных фактов, а как система взаимосвязанных фактов. Такое обучение обеспечивает сочетание логического и дивергентного (Д. Гилфорд) мышления, которое заключается в установлении взаимосвязей и выяснении различных функций геометрических объектов, порождает иную методику поиска решения геометрических задач – дает открытость для метода поиска решения задач на основе изученной теории (теория «работает» на практику), и достигает развитие деятельности учеников посредством изучения геометрии.

Выводы. Благодаря освоению умения выявлять и использовать содержательные связи между геометрическими объектами, обучающиеся в конце 7 класса осуществляют геометрические доказательства с высокой долей самостоятельности, о чем свидетельствуют проведенные нами контрольные работы и анкетирования. Также результаты самоанализа, рефлексии семиклассников, которые являются необходимым компонентом урока по ФГОС, показывают положительную мотивацию учеников в изучении геометрии и ощущение успешности, которые являются необходимыми условиями формирования УУД учащихся [9].

Литература:

1. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М.Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Лященко, Е.И. Целостность при анализе учебного материала по математике / Е.И. Лященко // Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на международную научную конференцию «56 Герценовские чтения». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
4. Методика обучения геометрии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Гусев, В.В. Орлов, В.А. Панчинщина и др.; Под ред. В.А. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 368 с.
5. Методические Рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по математике. – URL: https://ege.sdamgia.ru/doc/analytics_math.pdf (дата обращения 10.12.2018).
6. Подходова, Н.С. Теоретические основы построения курса геометрии 1-6 классов. – Дис. ... д-ра пед. наук / Н.С. Подходова. – СПб., 1999. – 384 с.
7. ПООП ООО <http://минобрнауки.рф/проекты/фгос-и-пооп>. (дата обращения 05.11.2018).
8. Сотникова, О.А. Целостность вузовского курса алгебры как методологическая основа его понимания / О.А. Сотникова. – Архангельск: Поморский университет, 2004. – 336 с.
9. Федеральный Государственный образовательный стандарт ООО РФ от 17 апреля 2012 г. № 413 – URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>. (дата обращения 17.12.2018).
10. Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. – URL: <http://www.uchportal.ru/documents/federalnyj-perechen-uchebnikov-na-2016-2017-uchebnyj-god> (дата обращения 25.09.2017).
11. Фреге, Г. Избранные работы / Г. Фреге. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1997. – 160 с.

Педагогика

УДК 371

адъюнкт Русаков Юрий Александрович

Военный университет Министерства обороны (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Герасимова Татьяна Николаевна

Военный университет Министерства обороны (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье представлен авторский материал, как результат исследования, целью которого стало выявление педагогического потенциала военно-музыкальной культуры как эффективного средства педагогического воздействия на личность военнослужащего с целью формирования военно-патриотического сознания и качеств. В контексте темы исследования дана авторская формулировка таких понятий, как военно-музыкальная культура и система патриотического воспитания, рассмотрены её основные компоненты. Осуществленный контент-анализ позволил установить роль и место военно-музыкальной культуры в выстроенной системе патриотического воспитания, обосновав её значимость в условиях современного этапа становления вооруженных сил России.

Ключевые слова: музыка, военнослужащие, военно-музыкальная культура, система патриотического воспитания.

Annotation. The article presents the author's material as a result of the study, the purpose of which was to identify the pedagogical potential of military music culture as an effective means of pedagogical influence on the personality of the soldier in order to form military-patriotic consciousness and qualities. In the context of the research topic the author's formulation of such concepts as military music culture and the system of patriotic education is given, its main components are considered. The carried-out content analysis allowed to establish the role and place of military music culture in the built system of patriotic education, justifying its importance in the conditions of the modern stage of formation of the armed forces of Russia.

Keywords: music, military personnel, military music culture, patriotic education system.

Введение. Актуальность настоящего исследования определяется историческим этапом становления государства, социально-экономическими и социально-культурными трансформациями, происходящими на конкретный момент времени и государственными документами, определяющими государственную политику по комплексу аспектов, затрагивающих самые разнообразные виды жизнедеятельности человека и общества в целом. В частности, в настоящее время в качестве регламентирующих документов, опираясь на которые строится процесс развития военно-музыкальной культуры и системы патриотического воспитания, выступают: Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации до 2025 года [7], Федеральная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2016–2020 годы [9], Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)» [10].

В перечисленных документах акцентируется внимание на том, что формирование духовно-нравственного и патриотического воспитания личности гражданина выступает на сегодняшний момент развития российского общества является первоочередной задачей, которая представлена в качестве значимого компонента социального заказа.

Актуальность затронутой проблематики определила цель настоящего исследования, которая заключается в выявлении педагогического потенциала военно-музыкальной культуры как эффективного средства педагогического воздействия на личность военнослужащего с целью формирования у него военно-патриотического сознания и качеств.

В соответствии с целью настоящего исследования первоначально обратимся к рассмотрению специфики и функциям военно-музыкальной культуры, исторически сложившейся в России. Теоретический анализ осуществим с точки зрения существующей в настоящее время теории и истории культуры [8], не постулируя собственной трактовки данного феномена.

Изложение основного материала статьи. Изначально следует акцентировать внимание на том, что вышеназванные аспекты изучаемого нами культурного явления в исследованиях представлены в большей степени на эмпирическом и описательном уровнях [4, с. 70–78]. Учение о музыкальной культуре до сих пор находится в процессе становления, поэтому само понятие «музыкальная культура» в исследованиях отечественных музыковедов чаще всего трактуется как синоним музыкального искусства, хотя на наш взгляд такое понимание изучаемого явления несколько некорректно.

Наше предположение основано на том, что музыкальная культура, выступая в качестве одного из видов искусства, включает в себя социальные процессы, тесным образом взаимодействующие с музыкой и использующие её. Поэтому, в нашем исследовании под музыкальной культурой мы будем понимать *динамичную систему совокупности процессов развития духовной и практической деятельности социума, целостное представление которых способно создавать, осваивать, накапливать, сохранять и распространять продукты музыкального искусства.*

Следует подчеркнуть значимость *деятельностного подхода* в нашем исследовании, так как его основополагающие положения позволяют осуществить анализ тех видов деятельности в совокупности образующих военно-музыкальную культуру, понять функциональную природу изучаемого феномена, рассматривая его в качестве промежуточного компонента в социально-коммуникативной системе «музыкальное творчество — музыкальное искусство — музыкальное восприятие».

Две деятельности включены в музыкальную культуру, тем самым определяя возможность её существования: производство и потребление. Однако музыкальная культура не ограничивается лишь творчеством и восприятием. Кроме названного существуют другие виды деятельности, позволяющие ей существовать, среди них:

- 1) сохранение;
- 2) тиражирование;
- 3) распространение;
- 4) накопление;
- 5) оценка [11, с. 75].

В этом случае, при учете всех функций, обеспечивающих реализацию перечисленных видов деятельности, их средств, процессов и условий, можно заключить, что музыкальная культура представляет собой многогранное социальное явление.

Осуществленный нами контент-анализ общих черт музыкальной культуры, позволяет характеризовать множество её прикладных видов и форм, одной из которых является *военно-музыкальная культура*. Военно-музыкальную культуру мы рассматриваем как специфический вид прикладной культуры, представляющей собой часть общей культуры в целом и музыкальной культуры в частности.

В нашем понимании исследуемая нами культура представляет собой *динамичную систему совокупности процессов развития духовной и практической деятельности социума, целостное представление которых способно создавать, осваивать, накапливать, сохранять и распространять продукты музыкального искусства*, связанных с музыкальной жизнью Вооруженных сил (ВС). Указанная двойственная детерминация обуславливает специфические особенности военно-музыкальной культуры, что находит своё отражение в её эмпирическом описании и теоретическом объяснении.

Процесс исторического становления военно-музыкальной культуры России сопровождался:

- 1) трансформациями в Российском государстве;
- 2) воздействием западноевропейской музыкальной культуры;

- 3) созданием регулярных воинских формирований;
- 4) законодательным закреплением в приказах составов военных оркестров;
- 5) стройной системой проведения воинских ритуалов и церемоний;
- 6) повышением культурного уровня офицерского корпуса.

Все исторические этапы становления военно-музыкальной культуры России обуславливались рядом причин, среди которых нами выделены следующие:

- 1) изменения во внешней и внутренней политике государства, отражающиеся в виде военных реформ;
- 2) развитие всех компонентов (духовного и материального) музыкальной культуры;
- 3) деятельность знаменитых военачальников;
- 4) общественно-музыкальная деятельность передовых музыкантов;
- 5) развитие полиграфической промышленности, что обусловило увеличение объема нотного издательства; 6) функционирование самих ВС [4, с. 114-115].

С целью установления значения военно-музыкальной культуры следует рассмотреть некоторые особенности её развития, в частности:

- 1) различный уровень музыкального опыта и духовных потребностей у разных категорий военнослужащих;
- 2) всеобщий характер (командный и рядовой состав) использования средств военно-музыкальной структуры во время проведения строевых смотров, воинских ритуалов и т.д.;
- 3) значимость музыки в системе эстетического и нравственного воспитания военнослужащих;
- 4) включение музыки во все виды воинской деятельности, что закреплено требованиями уставов и других руководящих документов.

Действенный характер военно-музыкальной культуры реализовывался благодаря перечисленным нами особенностям и ряду её *функций*, среди которых:

- 1) ритуально-организационная, определяемая применением музыки в разнообразных видах служебно-строевой деятельности военнослужащих;
- 2) организационно-мобилизующая, которая отражается в использовании музыкальных средств при подаче сигналов, служащих для управления войсками, а также для повышения их боевого духа в ходе военных действий;
- 3) парадно-демонстративная функция реализуется путем музыкального сопровождения повседневной деятельности войск;
- 4) *национально-патриотическая* направлена на усиление педагогического воздействия с целью повышения эффективности процесса формирования духовного мира военнослужащих в русле их преданности Отечеству;
- 5) образовательно-просветительская служит при необходимости донесения информации культурологического, искусствоведческого и исторического характеров;
- 6) концертно-театральная проявляется в процессе непосредственной организации культурного досуга военнослужащих [4, с. 116].

Следует отметить, что ряд функций, в том числе и национально-патриотическая, характерны для всей музыкальной культуры. В то время как некоторые функции носят сугубо военный характер, обусловленный спецификой служебной деятельности военнослужащих, в частности организационно-мобилизующая.

На основании сказанного можно сделать заключение о том, что наше предположение о возможности рассмотрения военно-музыкальной культуры как органической части музыкальной культуры общества, обладающей тем не менее относительной самостоятельностью, оказалось верным.

В ходе теоретического анализа, осуществленного нами в рамках темы настоящего исследования, были выделены ряд *свойств* военно-музыкальной культуры, среди которых:

- 1) массовость, отражаемая в реализации видов совместной деятельности военнослужащих;
- 2) преемственность и прочность связи прошлого, настоящего и будущего;
- 3) эмоциональность и острота восприятия, способная оказать существенное воздействие на моральный дух военнослужащих [6, с. 75].

Хотелось бы акцентировать внимание на том, что именно эмоциональность и острота восприятия, с нашей точки зрения, отличает военно-музыкальную культуру от других видов музыкальной культуры и обладает тем мощным педагогическим потенциалом способным оказать значимое влияние на эффективность формирования патриотических качеств личности военнослужащего.

Для исследования действенности военно-музыкальной культуры на процесс патриотического воспитания военнослужащих, изначально представим формулировку изучаемого понятия. Под *патриотическим воспитанием* мы понимаем динамичный процесс зарождения и обусловленного историческими процессами в обществе накопления научного знания о системе воспитании гражданина в условиях становления государственной системы ВС.

В контексте темы настоящего исследования, на основе личного опыта и анализа соответствующей литературы [1- 3; 5] нами была разработана и представлена система патриотического воспитания. Опираясь на системность названного процесса, мы представили её в виде иерархической структуры, обозначив в ней цели, задачи, основные принципы и направления.

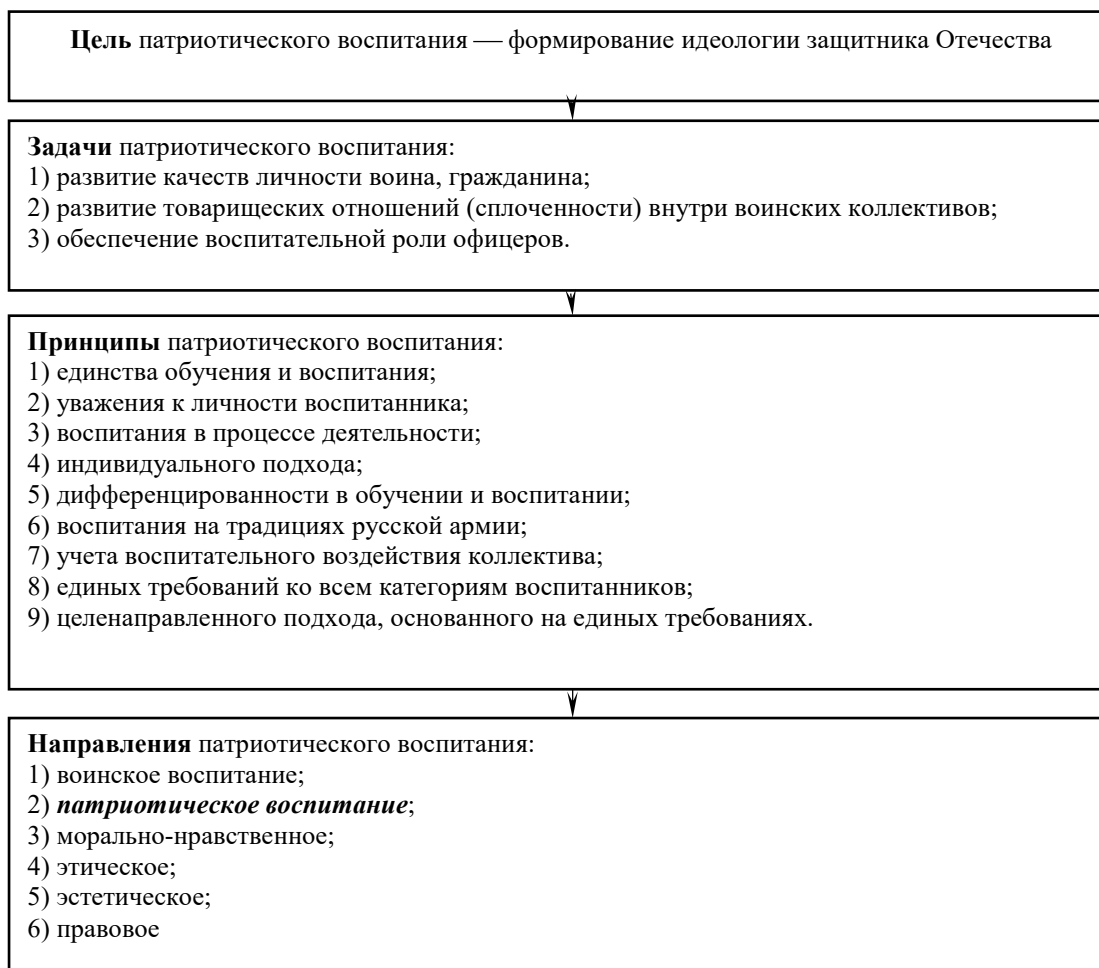


Рисунок 1. Система патриотического воспитания военнослужащих

Совокупность названного способно, с нашей точки зрения, обеспечить целостность и адекватность педагогического воздействия в рамках воспитательного процесса. Посредством подобного педагогического воздействия становится возможным формирование сознания, чувств и социально одобренных форм поведения военнослужащих, позволяющих успешно выполнять свой гражданский долг перед Родиной.

Анализ результатов ранее осуществленных исследований [2, 8, 11 и др.] позволил представить структурированную систему патриотического воспитания, отображённую нами на рисунке 1.

Военно-музыкальная культура, как и любая другая, обладает способностью кодировать события и явления, происходящие в обществе. Таким образом, военно-музыкальная культура превращается в своеобразный канал, посредством которого становится возможным осуществлять трансляцию культурной информации от поколения к поколению. В подтверждение наших слов рассмотрим некоторые примеры. На наш взгляд, маршевая музыка обладает огромным информационным потенциалом. Указанное свойство позволяет ей осуществлять передачу сущности патриотической ценности, что естественно, позволяет рассматривать нам её в качестве важного механизма воспитания в личности патриотической культуры.

Одним из этапов исследования стало изучение возможностей инструментального воздействия военной музыки на человека, в ходе которого нами было установлено следующее. Ударные инструменты, воздействующие на «нижние энергии» военнослужащего, способны увеличивать или снижать волю к жизни человека, регулировать степень его двигательной активности и др. В то время как духовые инструменты в большей степени оказывают воздействие на эмоциональный фон человека, увеличивая или снижая запасы эмоциональной энергии. На ментальную сферу военнослужащих способны оказать влияние клавишные инструменты, позволяя выстроить гармоничный ментальный ряд. А струнные инструменты оказывают прямое воздействие на такие проявления чувственной сферы человека как сострадание. Таким образом, музыка способна облекать человеческую деятельность и его эмоциональное состояние в «оболочку» мелодического и ритмического ряда.

Выводы. Таким образом, опираясь на результаты, полученные в ходе эмпирического анализа, можно резюмировать:

1. Специфические особенности военно-музыкальной культуры России формируются в ходе исторического развития в конкретных условиях социально-культурных трансформаций общества на определенном этапе его становления.

2. Развитие военно-музыкальной культуры осуществляется благодаря двум слагаемым, в частности: а) органическому вхождению музыкального творчества (инструментального, вокального) в военно-музыкальную культуру, что обуславливает ее профессиональное обеспечение; 2) определяемая действующими уставами, регламентирующими деятельность военнослужащих, служебно-строевая деятельность, которая накладывает специфику военно-музыкальной культуры, выступающей в качестве составной части деятельности ВС РФ.

3. Военно-музыкальная культура обладает рядом функций, которые невозможно свести в одному виду деятельности. В ходе исследования нами был выявлен комплекс функций, среди которых: а) ритуально-организационная; б) организационно-мобилизующая; в) парадно-демонстративная; г) национально-патриотическая; д) образовательно-просветительская; е) концертно-театральная.

4. Результаты, полученные в ходе настоящего исследования, позволяют нам сделать выводы о том, что:

а) зарождение, развитие и последующее становление военно-музыкальной культуры происходило в тесной взаимосвязи с особенностями проявлений жизнедеятельности воинских подразделений;

б) воинские ритуалы, возникающие на каждом историческом этапе становления военно-музыкальной культуры, отражали изменения, происходящие в ней.

5. Военно-музыкальная культура, как и любая другая, обладает способностью кодировать события и явления, происходящие в обществе, становясь своеобразным каналом передачи культурной информации от поколения к поколению.

6. Становление военно-музыкальной культуры осуществлялось благодаря непосредственному участию передовых музыкальных и общественных деятелей страны и государственной поддержке, что позволило ей стать важным звеном в системе патриотического воспитания военнослужащих.

Литература:

1. Алехин И.А. Дидактическое проектирование инновационных технологий профессиональной подготовки слушателей (курсантов) в военном вузе // Казанская наука. 2013. № 10. С. 32-38.

2. Алехин И.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России // Мир образования - образование в мире. 2012. № 3 (47). С. 22-31.

3. Алехин И.А., Авуза А.А., Герасимова Т.Н. Интеграция интеллектуальных технологий в профессиональную подготовку военных специалистов // Мир образования - образование в мире. 2016. № 4 (64). С. 147-151.

4. Герасимов, А.П. Военно-музыкальные традиции как средство формирования гражданско-патриотических компетенций суворовцев / А.П. Герасимов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарных наук. — 2014. — Вып. 6 (134). — С. 113–117.

5. Герасимова Т.Н. Военномызыкальное образование: история, современность и перспективы развития // Мир образования - образование в мире. 2011. № 3 (43). С. 39-47.

6. Герасимова Т.Н. Особенности педагогического мышления преподавателя военного вуза // Мир образования - образование в мире. 2017. № 1 (65). С. 52-59.

7. Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: (Дата обращения 22.03.2019).

8. Рапацкая, Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до Серебряного века / Л.А. Рапацкая. — М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2001. — 384 с.

9. Федеральная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: (Дата обращения 19.03.2019).

10. Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)». [Электронный ресурс]. Режим доступа: (Дата обращения 20.03.2019).

11. Ярошенко, Н.Н. Потенциал социально-культурной деятельности в процессе формирования национальной идентичности россиян / Н.Н. Ярошенко // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2014. — № 4 (60). — С. 70–78.

Педагогика

УДК 796.332.015.12

кандидат биологических наук, доцент Русакова Светлана Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Игошина Нелли Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Бобырев Николай Дмитриевич

Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Казань)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В авторской статье представлено теоретическое исследование методологических подходов к определению сущности и содержания понятия здоровья как личностной характеристики школьников. Авторами статьи установлено, что здоровье представляет собой целостное многомерное состояние функционального развития организма человека как биопсихосоциального субъекта деятельности и поведения, отражающее иерархически взаимосвязанные уровни взаимодействия человека с окружающей средой: биологический (индивид-природа), психологический (субъект поведения и деятельности), социальный (личность-общество).

Ключевые слова: здоровье, методологические подходы, виды здоровья, школьники.

Annotation. The theoretical research of methodological approaches to determination of essence and the maintenance of a concept of health as personal characteristic of school students is presented in author's article. By authors of article it is established that health represents a complete multidimensional condition of functional development of a human body as biopsychosocial subject of activity and behavior, reflecting hierarchically interconnected levels of interaction of the person with the environment: biological (individual nature), psychological (subject of behavior and activity), social (personality society).

Keywords: health, methodological approaches, types of health, school students.

Введение. На основе контент-анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы проведено теоретическое исследование сущности и содержания понятия здоровье на основе методологических подходов. О социальной актуальности проблемы сохранения и укрепления здоровья обучающихся воспитанников свидетельствует множество нормативно-правовых документов, таких как: Федеральный Закон «Об образовании», Приказ Министерства образования Российской Федерации «Об организации процесса физического воспитания в общеобразовательных учреждениях начального, среднего и высшего образования», Конвенция охраны здоровья населения Российской Федерации до 2020 года» [3, 6, 16, 27].

В частности, в статье 2 Закона РФ «Об образовании» говорится, что «государственная политика в области образования основывается на таких принципах, как: 1) гуманистический характер образования, приоритет свободного развития личности; 2) адаптивность системы образования к условиям и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников». В статье 52 данного закона записано: «образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников».

Вместе с тем, уровень здоровья школьников неуклонно снижается, о чем свидетельствуют статистические данные ежегодных государственных докладов «О положении детей в Российской Федерации», материалы о выполнении Федеральной программы развития образования, отчет межведомственной комиссии Совета Безопасности РФ по охране здоровья населения, а также результаты научных исследований (П.Д. Тищенко, 1989, Е.М. Рыбинский, 1994, Д.И. Зелинская, 1995, Г.Г. Онищенко, 1997, А.А. Баранов, 1999, Н.Б. Мирская, 2000, Н.А. Целищева, 2001).

Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточная разработанность вопросов формирования положительного ценностного отношения школьников к своему здоровью, что приводит к тому, что они постепенно, по мере взросления отходят от норм здорового образа жизни.

Таким образом, в настоящее время существует объективная проблема формирования положительного ценностного отношения школьников к собственному здоровью и здоровому образу жизни в условиях организации учебно-воспитательного процесса в рамках деятельности общеобразовательной школы. Выход из сложившейся кризисной ситуации мы видим в создании здоровьесберегающей образовательной среды на основе применения здоровьесформирующих педагогических технологий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Изложение основного материала статьи. В аспекте исследуемой нами проблемы поиска, раскрытия и обоснования методологических подходов к определению сущности и содержания понятия здоровья как личностной характеристики школьников мы основываемся на фактическом признании того, что оно является целостным многомерным состоянием функционального развития организма человека как биопсихосоциального субъекта деятельности и поведения, отражающее иерархически взаимосвязанные уровни взаимодействия человека с окружающей средой: биологический (индивид-природа), психологический (субъект поведения и деятельности), социальный (личность-общество). Вместе с тем следует констатировать отсутствие общепринятой научной трактовки в определении сущности и содержания понятия «здоровье» [7, 17, 28].

Представленные в научной литературе методологические подходы к определению сущности и содержания понятия «здоровье» условно следует классифицировать в зависимости от приоритета физического (функционального), психического и социального признаков.

Представители физиологического подхода рассматривают здоровье как функциональное состояние, обеспечивающее нормальную жизнедеятельность человека. В частности, Н.М. Амосов связывает здоровье с исполнением нормальных физиологических программ, D. Gardus и R.M. Thrall – с состоянием организма, при котором возможно нормальное или правильное его функционирование, Р.М. Баевский, А.П. Берсенева, А.Л. Максимова – с некоторой жесткой формой физиологических процессов [3, 13, 14, 23].

С учетом этого Р.М. Баевский, А.П. Берсенева, А.Л. Максимова [3, 22] подчеркивают, что здоровье представляет собой выражение совершенной саморегуляции, гармонического взаимодействия органов и окружающей среды. Таким образом, в качестве существенных признаков здоровья как функционального состояния представителями физиологического направления называются: динамическое равновесие на уровне «организм – внешняя среда», функциональные резервы организма. При этом здоровье связывается преимущественно с жизнедеятельностью человека.

Представители биосоциального подхода рассматривают здоровье как состояние, которое обеспечивает возможность нормального осуществления не только жизнедеятельности, но и социальных форм активности человека. Здоровье выступает, по их мнению, одним из важнейших условий выполнения человеком своих социальных функций, что делает его субъектом общественных отношений. А.Т. Щедрина, О.М. Филатов, А.С. Щедрин [3, 9] характеризуют здоровье как процесс реализации генетического потенциала в условиях конкурентной социальной и экологической среды, в которой человек в различной мере реализует свои биологические и социальные функции. А.Н. Фалалеев с соавторами [3, 10] понимают под здоровьем состояние динамического равновесия организма с окружающей природой и социальной средой, при котором все биологические и социальные возможности человека проявляются наиболее полно, а все жизненно важные подсистемы человеческого организма с максимально возможной интенсивностью и отдачей.

Таким образом, в качестве критериев здоровья как состояния организма представителями биосоциального направления называются: генетическая программа в условиях социально-культурного бытия, состояние динамического равновесия организма с окружающей природой и социальной средой. При этом здоровье связывается преимущественно с социальной активностью человека.

Представители социально-психологического подхода рассматривают здоровье как благо и ценность человеческой жизни, совокупность физических и духовных качеств человека, выступающих условием удовлетворения потребностей человека, осуществления трудовой деятельности, реализации личностных возможностей. В частности, Ю.П. Лисицин [3, 12] видит в здоровье основополагающее условие свободного выполнения человеком его трудовых, морально-нравственных и других функций, что делает его социальным существом. Г.Л. Апанасенко [3, 24] подчеркивает, что физическое здоровье является основой осуществления социальных и биологических функций.

Таким образом, в качестве признаков здоровья как ценности человеческой жизни представителями социально-психологического направления называются: общепризнанное благо, основополагающая ценность,

ценностно-мотивационная сфера, условие полноценной жизни. При этом здоровье связывается преимущественно со сферой психической деятельности личности.

Приведенный выше обзор определений понятия «здоровье» свидетельствует о многогранности этого явления. Они не противоречат друг другу, а отражают иерархически взаимосвязанные уровни взаимодействия человека с окружающей средой: биологический (индивид – природа), психологический (субъект поведения и деятельности – природа и общество), социальный (личность – общество) [3, 30, 31]. В определении понятия «здоровье», приведенном в преамбуле Устава ВОЗ, записано: «здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1, 3, 15, 20, 26]. Наиболее полную характеристику содержания понятия «здоровье» дает Г.Л. Апанасенко [2, 3, 19], который выделяет несколько сторон (видов) здоровья. Соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, а во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса. Физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма – основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции. Психическое здоровье – состояние психической сферы – основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию, обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями и возможностями их удовлетворения. В его основе лежит способность психики к самоорганизации, саморегуляции, самообновлению, самовосстановлению. При этом авторы отмечают, что определяющим критерием состояния психического здоровья является высокая умственная работоспособность [3, 18, 29]. Нравственное здоровье – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности – основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида, т.к. оно связано с общечеловеческими ценностями добра, любви и красоты [3, 5, 25].

Приведенные выше определения различных видов здоровья отражают качественную сторону этой категории. Наряду с определением качественных характеристик здоровья исследователями ставится вопрос о разработке подходов к определению его количественных характеристик на основе измерения и оценки функциональных резервов человека на всех уровнях его функционирования: индивида, субъекта и личности [8, 11].

Количественный подход позволяет оценить состояние здоровья человека путем определения величины функциональных возможностей в данный момент времени. Такой подход ориентирует человека на увеличение количества здоровья и его поддержание [3, 4, 21].

Выводы. Обобщая результаты теоретического исследования методологических подходов к определению сущности и содержания понятия здоровья как личностной характеристики школьников, следует заключить, что здоровье:

- представляет собой целостное многомерное состояние жизнедеятельности человека (физическое – как индивида, психическое – как субъекта и социальное – как личности), характеризующее его физическое, психическое и социальное здоровье;
- обуславливает оптимальные характеристики жизнедеятельности, деятельности и поведения через сохранение динамического равновесия, с одной стороны, между человеком как индивидом, субъектом и личностью, с другой, природой и обществом;
- связано с присущими человеку физическими, психическими и социальными резервами на уровне индивида, субъекта и личности, определяющие адаптацию человека к постоянно меняющимся условиям внутренней и внешней среды.

В раскрытии сущности и содержания понятия здоровья как целостного и многомерного явления выделяются три основных подхода: функционально-физиологический; социально-биологический и социально-психологический. Соответственно им выделяется три стороны здоровья: физическое, социальное и психическое.

В аспекте исследуемой нами проблемы наиболее значимыми являются положения о том, что: здоровье школьника является одной из наиболее значимых для личности жизненных ценностей; ценность здоровья обусловлена его значимостью для удовлетворения школьником жизненно важных, социально обусловленных потребностей в эффективном осуществлении различных видов деятельности (игра, учение, труд) и поведения.

Литература:

1. Баширова Д.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Особенности проявления свойств игрового внимания у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // В сборнике: Университетский спорт: здоровье и процветание нации. Материалы V Международной научной конференции студентов и молодых ученых: в 2 томах. 2015. – С. 33-35.
2. Баширова Д.М., Бурцева Е.В. Экспериментальное обоснование эффективности применения методики формирования игрового внимания у юных теннисистов // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСИТ. 2015. – С. 193-195.
3. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
5. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Бурцева Е.В. Инновационные технологии личностно-ориентированного физического воспитания студентов на основе избранного вида спорта // В сборнике: Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2013. – С. 81-84.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 95. – С. 253.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике. – Чебоксары, 2014.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2014. – № 3. – С. 73-78.
14. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2016. – № 2. – С. 8-15.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Экспериментальное исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий настольным теннисом // Международный журнал экспериментального образования, 2018. – № 4. – С. 12-18.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры в бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Социально-психологические особенности представления об имидже учителя физической культуры // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСИТ, 2015. – С. 146-148.
21. Бурцева Е.В., Баширова Д.М. Методика формирования игрового внимания у юных теннисистов // Наука и спорт: современные тенденции. – 2015. – Т.9. – № 4 (9). – С. 99-104.
22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
23. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
24. Бурцева Е.В., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов физкультурного вуза с учетом спортивной квалификации // В сборнике: Наследие крупных спортивных событий как фактор социально-культурного и экономического развития региона. Международная научно-практическая конференция, 2013. – С. 244-246.
25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
26. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014
27. Евграфов И.Е., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Теоретическое обоснование методики оздоровительной тренировки женщин зрелого возраста с учетом соматотипа // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2014. – № 3. – С. 78-83.

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

29. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Анисимов Н.И. Обучение технике легкоатлетических метаний: учебное пособие. – Чебоксары, 2016.

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

31. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2014. – № 4. – С. 100-105.

Педагогика

УДК: 376.3

кандидат педагогических наук Русинова Стелла Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Кабушко Анна Юрьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук Шипилова Евгения Валерьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО И ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей зрительного и осязательного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения в условиях специального и инклюзивного образования. В статье рассмотрены особенности нарушения зрительного восприятия, которые препятствуют полноценному формированию зрительных представлений и образов предметного мира в полном объеме, без целенаправленного обучения. Нарушение зрения у детей влечет за собой специфическое восприятие окружающих предметов, развитие которого влияет на познание мира, овладение речью и навыками самообслуживания. В рамках данной статьи рассматриваются не только особенности зрительного восприятия, но и осязательного, поскольку оно становится ведущим анализатором в компенсаторной системе ребенка со зрительной патологией.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное образование, предметно-развивающее пространство, сенсорные эталоны, нарушение зрения, развитие, зрительное восприятие, осязательное восприятие, сенсорное воспитание.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of visual and tactile perception in preschool children with visual impairment in special and inclusive education. The article deals with the peculiarities of visual perception disorders that prevent the full formation of visual representations and images of the objective world in full, without targeted training. Visual impairment in children entails a specific perception of surrounding objects, the development of which affects the knowledge of the world, the mastery of speech and self-service skills. This article examines not only the features of visual perception, but also tactile, as it becomes the leading analyzer in the compensatory system of a child with visual pathology.

Keywords: inclusive education, integrated education, subject-developing space, sensory standards, visual impairment, development, visual perception, tactile perception, sensory education.

Введение. В настоящее время тема инклюзивного образования и проблемы специального образования для детей с особыми образовательными потребностями привлекают особое внимание специалистов и широкой общественности. Изменения нормативно-правовой базы потребовало от общеобразовательных организаций решения целого ряда задач, среди которых приоритетной является необходимость создания единой образовательной и аксиологической среды в процессе получения образования детьми с ОВЗ и организация эффективного психолого-педагогического образовательного процесса.

Организация интегрированного образования, инклюзии наиболее перспективна в период дошкольного детства. Инклюзивное образование, как форма получения образования детьми с ОВЗ, на территории РФ регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Внедрение в практику образовательных учреждений инклюзивного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья. Однако, попадая в образовательное пространство, ребенок с особыми образовательными потребностями требует к себе иного подхода по сравнению с ребенком с нормальным психофизическим развитием. Следовательно, педагоги всех дошкольных учреждений должны иметь знания не только психолого-педагогической характеристики детей с каждым отклоняющимся развитием, но и понимать трудности, которые дети каждой категории испытывают в процессе обучения, а также владеть специальными методиками обучения детей с различным типом отклоняющегося развития.

Изложение основного материала статьи. Одним из наиболее часто встречающихся отклонений в развитии являются нарушения зрения, проявляющиеся в миопии, косоглазии и амблиопии и других заболеваниях. Дети с этими диагнозами становятся основной категорией дошкольников, посещающих массовые дошкольные образовательные учреждения.

Психическое развитие детей с нарушениями зрения происходит в специфических условиях. Особенность структуры дефекта проявляется в ограниченности адекватных предметных представлений; недостаточности ориентировки в пространстве; замедленном развитии различных форм деятельности; своеобразии характера и специфическом использовании невербальных средств общения [2].

Даже незначительные нарушения зрения ведут к ограничению чувственного познания, к получению неполной информации об окружающем мире, что проявляется в обедненном, неполном и искаженном представлении о нем. Также следствием зрительной патологии являются многочисленные проблемы в зрительной ориентации, в недостаточном накоплении чувственного опыта, что в свою очередь влияет на развитие психических процессов ребенка.

Ребенок без зрительной патологии в жизни встречается с разнообразием красок, величин, форм и других признаков объектов, предметов, игрушек и предметов домашнего обихода. Дошкольника окружает природа с многообразием шумов, запахов, вкусов, радугой цветов. Знакомство ребенка с окружающим миром сенсорных эталонов обеспечивает восприятие, являющееся одной из ведущих психических функций у детей раннего возраста. Постепенно все сенсорные эталоны дифференцируются, получают словесное обозначение и определяют дальнейшее психическое развитие ребенка. Это является важнейшим этапом в формировании предметного восприятия. В исследованиях Люблинской А.А. показано, что в раннем возрасте восприятие стремительно развивается по следующим линиям: восприятие цвета и формы, восприятие целого и части, восприятие картинки, восприятие пространства, восприятие времени [2].

Дети с нарушениями зрения развиваются в иных условиях по сравнению с детьми без зрительной патологии. Нарушения зрительного восприятия препятствуют полноценному формированию зрительных представлений и образов предметного мира в полном объеме, без целенаправленного обучения. В случаях спонтанного развития, когда ребенок с нарушенным зрением не имеет возможности получения квалифицированной коррекционной помощи, восприятие окружающего мира и познание его будет неполноценным и поверхностным.

Нарушение зрения у детей влечет за собой специфическое восприятие окружающих предметов, развитие которого влияет на познание мира, овладение речью и навыками самообслуживания. Имеющиеся нарушения у дошкольников вызывают затруднения в формировании зрительного восприятия, что негативно влияет на физическое, социальное, психическое развитие, познавательную сферу, учебную и трудовую деятельности [4].

В рамках данной статьи мы рассмотрим не только особенности зрительного восприятия, но и осязательного, поскольку оно становится ведущим анализатором в компенсаторной системе ребенка со зрительной патологией.

Специфика восприятия дошкольников с нарушениями зрения изучена И.М. Соловьевой, К.И. Вересотской, которые экспериментально доказали, что восприятие детей данной категории характеризуется замедленностью и суженным объемом зрительных образов, их недифференцированностью. Из-за имеющегося нарушения зрения ребенок не стремится рассмотреть детально весь предмет, рисунок, выделить все его свойства, ему достаточно общее узнавание предметов [1].

При нарушении зрения происходит сокращение и ослабление функций зрительного восприятия. В связи с этим, даже при незначительной утрате зрения частично восполняется взаимной деятельностью сохранных органов чувств: осязания, слуха, обоняния. Наиболее конкретную информацию о форме, величине, протяженности, свойствах материала и других качествах предметов ребенок с патологией зрения получает посредством осязания.

Осязание является необходимым компонентом человеческой деятельности, а при пораженном зрении выполняет компенсирующие функции. Многие отечественные тифлопедагоги считают, что чувственный опыт, полученный с помощью зрения и осязания, не имеет принципиальных различий. Осязание является контактным анализатором, что дает возможность ребенку с патологией зрения непосредственно воспринимать, исследовать и изучать предметы реального мира. Это создает условие для формирования предметно-пространственных представлений [3].

По мнению И.М. Сеченова, осязание, как и зрение, тоже является одним из основных видов чувственного познания и занимает в системе отражения действительности особое место. Именно он впервые выделил этот факт и то, что зрение и осязание взаимоконтролируют анализ одних и тех же предметов окружающей действительности. Однако осязание не только фиксирует внимание на пространственных признаках внешних предметов: контуре, форме и т.д. Оно еще и дополняет восприятие предмета тем, что зрению не подвластно, а именно материальными качествами предметов: структура поверхности, плотность, упругость и т.д. У детей трудно и медленно формируется предметность восприятия. Они характеризуют осязательные качества предмета, не соотнося их со знакомым предметом как целым. Лишь к концу дошкольного возраста хаотичные осязательные действия по обследованию предмета приобретают характер планомерных и целенаправленных [1].

Нами было организовано и проведено исследование, направленное на выявление уровня сформированности осязательного и зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения, обучающихся в условиях инклюзивного и специального (коррекционного) образования.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в количестве сорока человек. Из них 20 человек (первая группа) это дети, посещающие муниципальные бюджетные дошкольные образовательные учреждения № 2, 25, 75 г. Ставрополя. Т.е. дети этой группы посещают общеобразовательные группы и не получают регулярную, систематическую специализированную помощь. Вторая группа детей (20 человек) - посещающие компенсирующие группы в МБДОУ д/с. комбинированного вида № 45 г. Ставрополя.

Исследование было направлено на выявление сформированности исследования осязательного и зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения по следующим параметрам: сформированность зрительного восприятия формы, цвета, величины и целостного восприятия; сличения геометрических фигур путем осязательного обследования; идентификация силуэтных и контурных (рельефных) изображений геометрических фигур на ощупь; идентификация геометрических фигур с предметами соответствующей формы.

Анализируя состав группы респондентов первой группы, можно констатировать, что у всех исследуемых детей диагноз миопическая амблиопия, 65% - первой степени (0,8 – 0,9 диоптрий) и 35% - второй степени

(0,5-0,7 диоптрий). Регулярный курс терапии (2 раза в год) проходили лишь - 35%, не регулярно (1 раз в год) – 40% детей и 25% не проходили курс терапии вовсе. 40% детей посещают занятия с дефектологом (частные центры), 20% респондентов специалистами начали заниматься недавно и 40% детей не получают коррекционную помощь.

Изучение сформированности зрительного восприятия формы показало, что 60% дошкольников, составляющих первую группу, соотносили предметы сходной формы, различали геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник), но название некоторых фигур не знали или путали, но сами исправляли ошибку, в ходе работы требовалась помощь педагога, дети с удовольствием выполняли задание. Дети показали свои умения сравнивать одинаковые по форме зрительно воспринимаемые объекты, однако иногда испытывали трудности и нуждались в помощи педагога. На вопрос «Какая это груша?» они отвечали – «Вкусная», «Какая это сумка?» – «Красивая» и т.д. Остальные 40% не соотносили сходные по форме фигуры, путали их названия и затруднялись при необходимости различать похожие по форме предметы.

Исследование сформированности целостного восприятия в первой группе респондентов показало, что 60% дошкольников с большим интересом принялись выполнять задание, все же выполнение заданий вызвало трудности, но при помощи педагога задание было выполнено успешно, 40% детей, показали низкий уровень.

Исследование сформированности зрительного восприятия цвета показало, что только 20% дошкольников данной группы различали цвета, знали их названия и выполняли это задание без труда, иногда с небольшими заминками, 80% детей испытывали трудности, путались в соотношении цветов, не всегда верно называли их, нуждались в помощи. Исследование зрительного восприятия цвета показало, что только имеют средний уровень. Факторный анализ показывает, что 20% респондентов, показавших достаточный уровень сформированности зрительного восприятия цвета, регулярно проходят курс терапии и занимаются с дефектологом.

В целом, было выявлено, что дети с нарушениями зрения, посещавшие общеобразовательные группы, смешивают названия геометрических фигур, цвета и их оттенки, испытывают трудности при сличении предметов схожих по форме, выделении и словесном обозначении одинаковых по величине предметов.

По этим же параметрам нами было исследовано зрительное восприятие у дошкольников, имеющих зрительную патологию, и посещающих компенсирующие группы для детей с нарушениями зрения (вторая группа респондентов). Сочетание длительной комплексной интенсивной лечебной работы с коррекционно-педагогическими мероприятиями отразилось на результатах. 27,5% дошкольников продемонстрировали высокие результаты по всем методикам. Предложенные задания дети выполняли верно, сразу включались в работу. Большая часть детей (60%) справились с заданиями частично, допускали некоторые ошибки. Тем не менее, были дети, 12,5% которые показали низкий уровень. В эту категорию вошли дети, которые посещают коррекционное образовательное учреждение 1-2 года, в то время как остальные обучаются четвертый год и регулярно получают квалифицированную помощь специалистов.

Исследование сформированности сличения геометрических фигур путем осязательного обследования было направлено на выявление точности восприятия, сличения, узнавания и названия геометрических фигур. Затруднения при выполнении заданий испытывали абсолютно все дети с нарушениями зрения, посещающие общеобразовательные группы. 80% детей часто при соотношении путали форму фигуры (большие затруднения были при работе с трапецией и шестиугольником), многие из них действовали путем проб ошибок, 20% с заданием не справились. А вот при выполнении заданий на сличение и узнавание показатели были значительно выше - 87,5% показали достаточный уровень развития процесса. Дети без труда с завязанными глазами находили похожую фигуру и так же легко находили среди предъявляемых фигур заданную, однако некоторые затруднения у большинства из них вызвало называние фигур.

Исследование сформированности идентификации силуэтных и контурных (рельефных) изображений геометрических фигур на ощупь показала, что 20% опрошенных дошкольников первой группы выполняли задания методом проб и ошибок, старались вначале обследовать рельефную таблицу с геометрическими фигурами и потом подбирали соответствующую форму. 80% респондентов с заданием не справились и показали низкие результаты, их действия были беспорядочные, сбивчивые, нарушали последовательность операций, дети были в состоянии стресса и паники, несмотря на то, что вначале каждому ребенку показали, как надо работать с данной таблицей.

Исследование сформированности идентификации геометрических фигур с предметами соответствующей формы показало, что 40% детей частично справились с заданием, дети находили в мешочке предъявляемую геометрическую фигуру методом проб и ошибок, алгоритм обследовательских действий был нарушен. 60% воспитанников общеобразовательных групп, имеющих патологию зрения, с заданиями не смогли справиться, они допускали много ошибок, их действия были хаотичны.

При исследовании уровня сформированности осязательного восприятия нами отмечено влияние тех же факторов, что и на сформированность зрительного восприятия. У дошкольников, посещающих компенсирующие группы, осязательное восприятие у большинства сформировано на достаточном уровне (25% - высокий уровень и 50% - средний). При обследовании предметов путем осязания дети целенаправленно, планомерно обследовали предметы, наблюдались последовательные движения пальцев рук.

Выводы. Таким образом, по результатам исследования, мы выявили особенности зрительного и осязательного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения, обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды: низкий уровень сформированности зрительного восприятия; низкий уровень сформированности осязательного восприятия; нарушение константности, целостности и дифференцированности, что значительно затрудняет формирование правильной картины мира; наиболее слабо развито у детей, оказалось зрительное восприятие цвета, идентификация силуэтных и контурных (рельефных) изображений геометрических фигур на ощупь и идентификация геометрических фигур с предметами соответствующей формы.

Включение детей с нарушениями зрения в инклюзивные образовательные учреждения, требует от последних создания соответствующих условий для их полноценного развития, прежде всего, психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и воспитания специалистами – тифлопсихологами, тифлопедагогами, логопедами, создания предметно-развивающего пространства. Кроме того, следует решать проблему недостаточной профессиональной готовности воспитателей к работе с детьми с нарушениями зрения и включения родителей в коррекционно-развивающий процесс. Необходимо помнить, какая бы форма

получения образования детьми с нарушениями зрения не реализовывалась дошкольным учреждением, образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы способствовать коррекции имеющихся недостатков у дошкольников и в целом подготовить данную категорию детей к обучению в школе.

Литература:

1. Григорьева А.П. Развитие зрительного восприятия. – М.: «Школа-Пресс», 2001. – 264 с.
2. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
3. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. – М.: РАОИПП, 1999.
4. Тюбокина З.Н. Развитие осязания и мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 56-60.
5. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. – М.: Каро, 2007.

Педагогика

УДК:572.026+574.2.22

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Эльза Фаилевна

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Тюменский государственный университет» (г. Тобольск);

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мирюгина Татьяна Андреевна

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Тюменский государственный университет» (г. Тобольск)

ГУМАНИТАРНОЕ РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на гуманитарное развитие экологической науки. Отталкиваясь от происхождения термина «экология», взаимосвязи ее с другими естественными науками и взглядов различных ученых на понимание и предмет изучения экологии, авторы раскрывают различные подходы к экологическому образованию, начиная с середины 18 века по настоящее время, когда экология связывается с человеком и результатами его жизнедеятельности. Выделенный гуманитарный контекст развития экологии для студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: естественнонаучные представления, экология, экопсихология, экология человека, антропоэкология.

Annotation. The article presents the author's view on the humanitarian development of environmental science. Based on the origin of the term "ecology", its interrelations with other natural sciences and the views of various scientists on the understanding and subject of studying ecology, the authors reveal various approaches to environmental education from the mid-18th century to the present, when ecology is associated with man and his life activity. Dedicated humanitarian context of environmental development for students of pedagogical universities.

Keywords: natural sciences, ecology, ecopsychology, human ecology, anthropoecology.

Введение. Впервые термином «экология» (от др.-греч. οἶκος - обиталище, жилище, дом, имущество и λόγος - понятие, учение, наука) был представлен один из разделов биологической науки для изучения взаимоотношений организмов со средой обитания – т.е. собственным домом. В науку понятие «экология» ввел немецкий естествоиспытатель Эрнст Геккель в своей работе «Всеобщая морфология организмов» (1866). Полторы сотни лет экология являлась «неприметной Золушкой» естествознания, как вдруг, в 60-е гг. XX века, она превращается в одну из самых жизненно важных междисциплинарных наук, и ее понимание в наши дни существенно отличается от первоначального. Экология начинает пониматься как теоретическая основа охраны окружающей среды от загрязнения и рационального природопользования, что подчеркивает ее гуманитарную важность для существования человечества.

Изложение основного материала статьи. Путаница в понимании охраны природы и охраны окружающей человека среды царит необычайная. Вместе их порой стараются объединить словом «экология», что, конечно же, неверно, поскольку экология – фундаментальная наука об организмах и их среде – значительно шире учения лишь об охране этой среды, даже если в понятие среды включить всю природу Земли и ближайший космос.

Охрана природы – это действительно ее сбережение: биосферы, экосистем, природных ресурсов и т.д. А охрана окружающей человека среды – это сохранение той части природы, которая необходима для удовлетворения его самых насущных потребностей. И не только природы, но и среды города, села, жилища, предприятия, включая отношения людей, т.е. социальную среду. Опасность войны, неуважение к национальной культуре, религии или психические стрессы не имеют никакого отношения к природе, но это факторы нашей жизненной среды.

Охрана природы начинается с воздействия на нее человека, а охрана окружающей человека среды, наоборот, с воздействия этой среды на людей. Эти две области знания как бы зеркально отражают друг друга. Но зеркала эти разного размера – области знания имеют неодинаковый объем, предмет исследования и его объект. Понятие среды включает широкий спектр социальных факторов жизни.

Экология включает в себя весь комплекс взаимодействия факторов – как природных и технических, так и социальных, моральных, нравственных. Более того, социальные факторы в настоящее время становятся определяющими, ведущими, представляют собой сознательную деятельность людей, активно отстаивающих свои цели, интересы, часто далекие от интересов общества и человечества в целом, идущие иногда в разрез с этими интересами.

«В настоящее время экологию все чаще понимают как учение о создании (или воссоздании) гармонических взаимоотношений организма со средой, оптимальных условиях проживания организма (в том числе человека) в среде обитания. В понятие "окружающая среда" при этом относят не только природную среду обитания, но и другие организмы, а также созданную человеком материальную культуру», - считает В.Л. Обухов [3, с. 8-11].

Хотя термин "экология" появляется лишь во второй половине прошлого века, проблема взаимоотношения организма с другими организмами и окружающей средой является вечной для зоологии и ботаники. Еще древнегреческий философ Аристотель описал строение и повадки свыше 500 видов животных, а его ученик, "отец ботаники" Теофраст Эрезийский привел подробные сведения о зависимости формы и роста растений от почвы и климата. Основоположник эволюционного учения Жан Батист Ламарк первым высказал мысль, что все живое и неживое на земле составляет единое целое - биосферу, и предупредил человечество о возможной опасности превращения земного шара в место, непригодное для проживания.

История экологического образования в России восходит к введению естествознания в школу по уставу от 5 августа 1786 г., поскольку правительство Екатерины II начинает разворачивать программу освоения природных ресурсов Отечества. Академиком В.Ф. Зуевым был подготовлен учебник «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи», в котором рассматривалось «ископаемое царство» (неживая природа), «прозябаемое царство» (ботаника) и «живое царство».

В начале XIX века в преподавании наук о природе господствовал излагающий подход. Учебники А.М. Теряева, И.И. Мартынова и других представляли собой энциклопедии академических наук, были плохо продуманы, не усваивались учащимися. Во второй половине XIX века против формального словесного изучения природы выступали русские просветители В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский писал о природе как об «одном из могущественных агентов воспитания человека». Они подчеркивали роль природоведческих знаний в формировании нравственных качеств личности, регулирующих поведение человека в природе. В результате в школьных курсах ботаники и зоологии появляются элементы исследования природы.

Примечательны взгляды на цель изучения природных явлений К. Рулье, стоявшего у истоков отечественной экологии. К. Рулье сформулировал принцип исторического единства организма и окружающей среды. Он подчеркивал, что ни один из организмов не может существовать независимо от окружающей среды, причем среда изменяется организмами, а изменение организмов контролируется средой.

Благодаря усилиям А.Н. Бекетова и К.А. Тимирязева в школьную практику вводятся элементы самостоятельного исследования природы. В учебнике зоологии К.К. Сент-Илера (1869) школьникам предлагались самостоятельные внеурочные (летние) задания. Проблема формирования мировоззрения в процессе обучения природы эффективно разрабатывалась известным методистом А.Я. Гердом. Им предлагались методы, формирующие у ребенка познавательный интерес, наблюдательность, самостоятельность мышления. Растения и животные впервые рассматривались в связи с их приспособленностью к среде, т.е. в экологическом аспекте.

В начале XX века в российских гимназиях вводится программа изучения природы, составленная Д.Н. Кайгородовым, ставящая воспитательную цель: раскрытие закона изумительной целесообразности в природе. С 1901 г. под руководством В.В. Половцева начинает выходить первый методический журнал «Природа в школе». Ученый подчеркивал, что изучение природы формирует не только понимание явлений внешнего мира, но и расширяет круг духовных потребностей, а вместе с тем и нравственность личности. Идея учебного предмета типа природоведения родилась в конце прошлого столетия и связана с именами А.Я. Герда, Д.Н. Кайгородова, А.П. Нечаева, А.П. Павлова. В своих работах эти ученые затрагивали вопросы интеграции естественнонаучных знаний.

Важную роль в развитии экологической проблематики сыграли русские ученые. Основы сельскохозяйственной экологии заложили А.Т. Болотов и Н.И. Вавилов. В.И. Вернадский вскрыл геологическую роль живых организмов в преобразовании нашей планеты. В.Н. Сукачев создал учение об однородных наземных экосистемах - биогеоценозах.

Поиски новых методов обучения в советской школе в 20-х годах привели к распространению экскурсий на природу (например, в 5 классе – 10 – 20 в год), лабораторных, практических и исследовательских работ. В помощь школам организуются экскурсионные биологические станции (В.Ф. Натали, Б.Е. Райков), станции юных натуралистов (Б.В. Всесвятский, 1918). Принятие в 1932 году постановления, регламентировавшего программы и режим в начальной и средней школе, во-первых, укрепило естественнонаучное образование, во-вторых, обозначило просветительские цели образования. Таким образом, в течение длительного времени экологическое образование школьников связывалось преимущественно с приобретением ими знаний при изучении биологических и географических дисциплин.

Усиление внимания к проблеме охраны природы привело к активной пропаганде экологических знаний. В это время появляется термин «природоохранительное просвещение». Период с 50-х до 70-х годов можно рассматривать как период природоохранительного просвещения. Мировая практика экологического образования оказала существенное влияние на развитие данного направления в советской школе и привела к изменению в 80-х годах как названия этого вида образования (впервые появляется термин «экологическое образование»), так и его сущности.

В настоящее время экология распалась на ряд научных отраслей и дисциплин, подчас далеких от первоначального понимания экологии как биологической науки. Развитие экологии сопровождается как становлением узкой специализации по частным направлениям, так и расширением ее предмета. В биоэкологии выделяются: аутоэкология, изучающая взаимоотношения между организмом или популяцией и окружающей средой; синэкология, изучающая взаимоотношения между сообществом и средой; географическая или ландшафтная экология, изучающая крупные экосистемы, географические процессы с участием живого и их среды. В 1935 г. английский ученый А. Тенсли ввел понятие "экосистема", являющееся ключевым для всех направлений экологии. Самой крупной экосистемой является биосфера, состояние динамического равновесия в которой поддерживается жизнедеятельностью организмов (миграцией элементов), процессами, происходящими в недрах земли (вулканы, землетрясения и т.п.) и процессами, происходящими в космическом окружении.

Особое, принципиально отличное от других организмов воздействие на биосферу оказывает человек, человеческое общество. Учет этого воздействия приводит к формированию в настоящее время нового направления экологии - глобальной экологии, которая исследует влияние на биосферу антропогенных, космических, геофизических и других воздействий.

Экологическая психология (термин «экопсихология» обсуждался на I Российской конференции по экологической психологии, прошедшей в Психологическом институте РАО в декабре 1996 г.) – относительно новое направление, оформившееся в зарубежной психологии два-три десятилетия назад и бурно

развивающееся в отечественной психологии в последнее время на стыке философии, психологии, экологии, педагогики, психотерапии и т.п. (Ю.Г. Абрамова, Г.А. Ковалев, О.М. Дерябина, С.Д. Дерябо, В.А. Иванников, И.Д. Зверев, Э.С. Кульпин, А.Б. Леонова, Б.Т. Лихачев, М.И. Марьин, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, А.А. Тюков, В.А. Ясвин и другие).

Выделяется в качестве отдельного направления научного исследования экология человека, предметом которой является изучение вопросов сохранения и развития здоровья людей на основе выявления зависимости организма человека, его психики от состояния природной и социальной среды. Становление же экологии человека, в свою очередь, породило еще одно направление экологического исследования - экологию жилища. Ее появление связано с тем фактом, что горожане две трети своей жизни проводят в закрытых помещениях, которые катастрофически загрязняются по мере технического развития общества. Так, за последние десятилетия напряженность электромагнитного поля в квартирах и на рабочих местах выросла в сотни раз, а количество химических веществ, используемых в быту, увеличилось со 150 наименований до 60 тысяч.

Выделилась в качестве самостоятельной области научного знания социальная экология, объясняющая и прогнозирующая основные направления развития взаимодействия общества с природной средой. От социальной экологии отпочковываются политическая, правовая, экономическая экологии, а также сельскохозяйственная экология и промышленная экология. Последняя порождает инженерную экологию.

Особую сложность вызывает разведение экологии человека и социальной экологии, объект которых (человек), но не научный предмет (угол зрения на человека) очень близок. Разница заключается в том, что социальная экология не охватывает биологическую сторону человека. По объекту исследования эти две линии экологии практически синонимы, по предмету - различны.

В связи с многозначностью термина «экология» высказываются опасения полного стирания первоначального смысла экологии как биологической науки. Такие опасения не имеют под собой достаточного основания, так как не название, а суть науки определяет ее содержание, предмет исследования. Осознание того факта, что экология - это не какая-то одна наука, а целый комплекс наук, приводит ученых к выводу, что универсальных специалистов по экологии, экологов "вообще" не существует, а существуют экологи, работающие каждый в своей узкой области.

Тем не менее, в настоящее время формируется такое направление экологического исследования, которое способно выполнить роль фокуса, синтеза по отношению ко всем многочисленным экологическим наукам. Это - антропоэкология. Термин "антропоэкология" употребляется уже в учебной и научной литературе, но он недостаточно определен. Зачастую его смешивают, отождествляют с экологией человека, в то время как «между ними существует принципиальная разница, видная уже на лингвистическом уровне. В словосочетании «экология человека» акцент делается на последнем слове, на человеке, здесь экология обращена вовнутрь и человек, как и всякий другой организм, рассматривается с позиции тех возможных негативных влияний, которые на него оказывает окружающая среда, считают Макареня А.А. и Кривых С.В. [2].

В словосочетании же "человеческая экология" (антропоэкология) человек является точкой отсчета, началом координат для рассмотрения экологической проблематики. Может ли человек претендовать на роль своеобразного центра, от которого лучиками отходят все известные ныне экологические науки? На наш взгляд, ответ должен быть положительным. И дело не только в том, что таким центром он является гносеологически, т.е. в познавательном плане, поскольку все отрасли экологического знания исходят из человека. Дело также и в том, что таким центром он является и онтологически, т.е. в бытийственном плане», - считает В.Л. Обухов [4].

Правомочно ли человека считать центральным звеном всех экологических исследований, а антропоэкологию, соответственно, - центральным учением по отношению ко всем экологическим наукам? Центральное место человека в мире определяется, исходя из современного антропоного принципа. Остановимся здесь только на следующих двух моментах. Если экология есть учение о взаимоотношении организма со средой, то ясно, что наиболее сложным, богатым из всех на сегодняшний день известных является именно человеческий организм, человек. Но человек не только главное "произведение" природы, он и главный возмутитель ее. Ни одно живое существо не в состоянии принести столько вреда природе, сколько человек. С другой стороны, спасти природу, восстановить в ней утраченную гармонию никто, кроме человека, не сможет. Иными словами, человек является и главным творением природы, и главным творцом новой гармонии в ней.

Главной проблемой выживания человечества сегодня становится проблема смены технократического, рационального мышления (антропогенный подход) на экологическое, в котором человек - центральная фигура управляемого развития биосферы, и в этом его современная функция, направленная на восстановление и сбережение жизнеспособных качеств окружающей среды. Но научно-техническая революция, посулив золотые горы и дав многое из того, чем мы ныне гордимся, породила новые, ранее неведомые проблемы. Решить их на путях, проторенных уже, не представляется возможным.

Антропоэкология не просто суммирует опыт предшествующих ступеней развития экологии, но и выводит экологию на принципиально новые горизонты. Обращенная вовнутрь, антропоэкология преобразуется в экологию человека. Обращенная же вовне, она - через космическую этику - способна возвыситься до космической экологии. Итак, с одной стороны, - человек, с другой - все мироздание в целом. Но в этом случае антропоэкологию следует рассматривать как философскую науку, поскольку предметом философии является мир в целом в контексте человеческого существования в этом мире.

Центральное положение антропоэкологии может быть проиллюстрировано и наглядно показано через "древо" экологий. Через социальную составляющую она подводит нас к социальной экологии, а через биотетику, этику благоговения перед жизнью, - к биоэкологии. В этом случае на стыке между социальной экологией и биоэкологией возникают глобальная и региональные экологии.

Аналогичное положение может быть прослежено и во взаимоотношении экологических наук. Возникнув вначале как раздел биологии, изучающий взаимоотношения организма со средой, экология неизбежно порождает социальную экологию, поскольку вне и без нее она будет частичной, неполной. Социальная же экология столь же неизбежно порождает экологию человека. Последняя, на наших глазах, и опять же с неизбежностью, приводит к появлению антропоэкологии, претендующей на роль центрального учения в комплексе экологических наук.

Приведенное здесь определение антропоэкологии не является общепринятым. В учебнике по антропоэкологии, написанном В.А. Бухваловым и Л.В. Богдановой, авторы смешивают понятия "экология человека" и "антропоэкология", и те темы, которые они относят к антропоэкологическим, в действительности относятся к компетенции экологии человека: человек и окружающая среда, методы экологического исследования, человек и физические факторы, человек и химические факторы, человек и биосоциальные факторы, искусственная реконструкция человека.

Повторим еще раз, что мы различаем термины "экология человека" и "антропоэкология". *Экология человека* - это учение о сохранении и развитии здоровья людей на основе выявления зависимости организма человека, его психики от состояния природной и социальной среды. *Антропоэкология* - это учение о взаимоотношении и взаимозависимости человека с окружающим его миром: от природы, общества и культуры до биосферы и мироздания в целом. Антропоэкология изучает сущностные связи человека со всем миром как на материальном, так и на духовном уровнях. Антропоэкология, кроме того, рассматривает вопрос, как была утрачена гармония человека с миром и как возможно ее восстановление.

Выводы. Итак, если экология человека обращена преимущественно вовнутрь, то антропоэкология - вовне, если экология человека говорит, прежде всего, о его существовании, то антропоэкология более обращена к его сущности, и, наконец, если экология человека акцентирует внимание, прежде всего, на материальных факторах, то антропоэкология - на духовных. Они взаимодополняют друг друга, считает Кривых С.В. [1]. В полном соответствии с отмеченной закономерностью вначале появляется экология человека, которая обращает преимущественное внимание на материальные факторы внешней среды и их воздействия на материальную же, природную составляющую человека - на его здоровье, что фактически сближает экологию человека с валеологией. Антропоэкология появляется позже, но она акцентирует внимание на самом главном - на духовной компоненте взаимоотношения человека со всем сущим. Не случайно столь важное значение имеют такие понятия, как дух, душа, духовность, а также экология культуры, экология истории, биоэтика, космическая этика и т.п., что играет важную роль в профессиональном воспитании будущих педагогов.

Литература:

1. Кривых С.В. Педагогическая антропоэкология // Академия профессионального образования. – 2018. - № 12. – С. 3-12.
2. Макареня А.А., Кривых С.В. Антропоэкологический подход в образовании. Монография. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2007. - 184 с.
3. Основы экологии / Под ред. д.ф.н. В.Л. Обухова и д.б.н. В.Б. Сапунов: Учебник для общеобразовательных школ. – СПб, Специальная литература, 1998. – 192 с.
4. Что такое человек. Основы человековедения. Кн. 1 и 2 / Под ред. В.Л. Обухова. – СПб., 1996. – 148 с. – 190 с.

Педагогика

УДК:378.14

доктор педагогических наук, доцент Самойленко Наталия Борисовна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития научно-исследовательской компетентности студентов педагогического направления подготовки в системе трехуровневого высшего образования. Автором исследованы особенности организации научно-исследовательской деятельности студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов в образовательной организации в соответствии с современными требованиями и тенденциями в высшем образовании.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетентность, бакалавриат, магистратура, аспирантура, основная образовательная программа, учебно-методическое обеспечение, педагогическое направление подготовки.

Annotation. The article reveals the problem of students' research competence formation of pedagogical training in the conditions of three-level system of higher education. The author highlights organization of bachelor's, master's, post-graduate students' research competence formation in educational organization in accordance with modern trends and tendencies in higher education.

Keywords: research competence, bachelor's program, master's program, post-graduate course, main educational program, educational-methodical materials, pedagogical training.

Введение. В современных условиях все более востребованным становится специалист, обладающий как профессионально значимыми компетенциями, так и исследовательской компетенцией. Организация научно-исследовательской деятельности является актуальным направлением подготовки студентов на всех уровнях высшего образования. В процессе такой подготовки будущему специалисту необходимо прививать интерес к научно-исследовательской деятельности, развивать внутреннюю мотивацию [7].

В системе трехуровневого высшего образования, ориентированной на подготовку специалиста-исследователя, научно-исследовательская работа является одним из видов профессиональной деятельности магистра и аспиранта. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) предусмотрено формирование системы компетенций в области научно-исследовательской работы выпускника магистратуры и аспирантуры. Но для успешного развития научно-исследовательской компетенции студентов магистратуры (научно-исследовательская деятельность) и аспирантов (самостоятельная научно-исследовательская деятельность) необходимо сформировать учебно-исследовательскую компетенцию у студентов на уровне бакалавриата (учебно-исследовательская работа) [3; 14].

Изложение основного материала статьи. О необходимости организации исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе свидетельствуют «положения», «программы»,

«требования» к подготовке НИР бакалавров и магистров. В нашем исследовании отражена специфика организации исследовательской деятельности в педагогическом вузе. Работа осуществляется по следующим направлениям: учебный план; инициатива студентов в процессе освоения учебных дисциплин; курсы по теории и организации исследовательской работы; НИР в ходе производственной практики, участия студентов в конкурсах, конференциях, публикациях [3].

Основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование занимает особое место в системе государственного развития Российской Федерации. В подготовке специалистов данного направления заинтересованы образовательные организации общего, профессионального и высшего образования, профильные академические институты и научно-исследовательские институты, экспертно-аналитических центры, общественные и государственные организации информационно-аналитического профиля, средства массовой информации, органы государственного управления и местного самоуправления.

Проведенный анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы позволяет утверждать, что на сегодняшний день в условиях трехуровневой системы высшего образования актуализируются вопросы согласованности и преемственности структурного и содержательного наполнения основных образовательных программ и учебных планов в системе «бакалавриат-магистратура-аспирантура» [13]. Ряд исследователей понимают категорию преемственности как один из принципов дидактики (связь между новым и старым в процессе развития), а в контексте обучения – как последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы [14].

По мнению исследователей, научно-исследовательская компетенция представляет собой способность и готовность специалиста результативно применять имеющиеся знания, умения и навыки в ходе научно-исследовательской работы и в процессе решения профессиональных задач [6]. Можно утверждать, что научно-исследовательская компетенция является основой для решения профессиональных задач и формирования профессиональной компетентности в целом.

Формирование исследовательской компетентности в подготовке педагога происходит посредством моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания предстоящей деятельности по решению профессиональных и исследовательских задач.

В данном исследовании проанализируем, как проектируется НИР в ООП ВО, разрабатывается содержание исследовательской деятельности, дается номенклатура действий для каждой ступени, выделим их специфику, представляя общий макет организации НИР. Продемонстрируем, что каждая ступень (бакалавриат, магистратура, аспирантура) имеет структуры научно-методического сопровождения и имеет собственный результат. Единство всего процесса обучения НИР обеспечивается реализацией принципов преемственности и последовательности.

Проанализировав дисциплины и компетенции, которые необходимо сформировать в процессе подготовки выпускника программы бакалавриата (фгос 3++) [10], нами выделены те универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые способствуют формированию научно-исследовательской компетентности обучающихся (табл. 1.).

Таблица 1

Универсальные и общепрофессиональные компетенции, способствующие формированию научно-исследовательской компетентности выпускника программы бакалавриата

<i>Наименование категории (группы) универсальных /общекультурных компетенций</i>	<i>Код и наименование универсальной/общекультурной компетенции выпускника</i>
Системное и критическое мышление	УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов Разработка основных и дополнительных образовательных программ	УК-2 – способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений ОПК-2 – способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)
Коммуникация Научные основы педагогической деятельности	УК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) ОПК-8 – способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний
Межкультурное взаимодействие	УК-5 – способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах

В магистратуре закрепляются и совершенствуются умения и навыки проведения научно-исследовательской работы, полученные студентами на уровне бакалавриата. По требованиям ФГОС ВО научно-исследовательская работа магистров является обязательным разделом основной образовательной программы. Программа обучения магистра нацелена на организацию научно-исследовательской деятельности в следующих аспектах: обоснование задач исследования; выбор методов экспериментальной работы; самостоятельная организация и проведение научного исследования; интерпретация и представление результатов научного эксперимента; составление практических рекомендаций по использованию результатов научных исследований [11].

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование являются обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы. Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программ магистратуры: педагогическая; научно-исследовательская; проектная; методическая; управленческая; культурно-просветительская [11]. При разработке и реализации программ магистратуры образовательная организация ориентируется на конкретные виды профессиональной деятельности, к которым готовится магистр, исходя из социальных потребностей общества, научно-исследовательского и материально-технического ресурса образовательной организации [9].

Научно-исследовательская деятельность магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Организационно-методическое сопровождение дошкольного образования», профиль «Теория и технология языковой подготовки в начальной школе» включает сформированность следующих профессиональных компетенций, связанных с исследовательской компетентностью (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика компетенций и дисциплин, способствующих формированию научно-исследовательской компетентности студентов магистратуры

Цель освоения дисциплины	Компетенции
Профессиональный иностранный язык	
Совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности в соответствии с профессиональной деятельностью для решения своих профессиональных задач и дальнейшего самообразования, совершенствование профессиональной компетентности.	ОПК-1 – готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; ОПК-3 – готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия.
Методология и методы научного исследования	
Формирование и раскрытие научно-исследовательского потенциала студентов, усвоение ими основ методологии и методов научного исследования по актуальным проблемам педагогической науки.	ОК-3 – способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности; ПК-6 – готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач; ПК-9 – способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта; ПК-14 – готовность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы.
Технология построения научного дискурса/ Технология формирования навыков работы с научным текстом	
Обучение магистрантов приёмам подготовки, построения, редактирования и оформления научных текстов, специфическим для науки способам организации речевой деятельности и формирование у них навыков решения задач профессиональной деятельности согласно требованиям ООП (ФГОС ВО).	ПК-3 – способность руководить исследовательской работой обучающихся: третий уровень; ПК-6 – готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач: третий уровень.
Статистические методы научного исследования	
Формирование у студентов представления о роли математических методов в педагогическом исследовании.	ОК-4 – способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности; ПК-5 – способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач; ПК-9 – готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки.
Педагогические технологии в высшей школе	

Развитие способности планировать и организовывать эффективный процесс обучения студентов, планировать и реализовывать учебную и методическую работу в высшей школе в контексте проблем модернизации педагогического ВО, развивать педагогическую культуру магистранта.	ПК-10 – готовность проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения; ПК-11 – готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.
Научно-исследовательская работа	
Закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося, приобретение им практических навыков и компетенций, опыта самостоятельной профессиональной деятельности в области научно-исследовательской работы.	ОК-3 – способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности; ПК-5 – способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование; ПК-12 – готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области.

Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой магистратуры, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники.

Среди дисциплин, способствующих формированию научно-исследовательской компетентности студентов магистратуры, нами выделены следующие (табл. 3).

Таблица 3

Характеристика компетенций и дисциплин, способствующих формированию научно-исследовательской компетентности студентов магистратуры

Цель дисциплины	Компетенции
Методология исследовательской деятельности	
Формирование системы знаний о современных методологических концепциях в области философии науки; развитие умения решать исследовательские и профессиональные задачи, применяя современные методы научного исследования; освоение методики научно-исследовательской работы; формирование навыков самостоятельной исследовательской и профессиональной деятельности, подготовка студентов магистратуры к проведению самостоятельного научного педагогического исследования.	УК-1 – способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.
Иностранный язык для специальных целей	
Повышение уровня профессиональной компетентности магистрантов посредством формирования у них готовности к профессиональной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей области науки и техники, а также готовности к деловому профессиональному общению.	УК-4 – способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.
Академический иностранный язык	
Актуализация и развитие знаний в области теории изучаемого иностранного языка	УК-4 – способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

Исследовательская компетентность магистра в сфере образования – это свойство личности специалиста, необходимое для качественного решения проблем образования средствами деятельности научно-исследовательского характера [2]. В организации научно-исследовательской деятельности магистрантов актуализируется задача развития навыков самостоятельного поиска изучения проблем и авторских способов их решения с дальнейшим отражением в магистерской диссертации, содержащей совокупность результатов и научных положений, выдвигаемых автором для публичной защиты. Магистерская диссертация относится к разряду учебно-исследовательских работ, выполняется студентом по материалам, собранным за период обучения в магистратуре и в процессе научно-исследовательской практики. В настоящее время публикационная активность студентов магистратуры рассматривается в качестве обязательного условия выполнения ими выпускной квалификационной работы.

Нами обоснованы необходимые дидактические условия качественной подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности: ориентация образовательного процесса (целей, содержания, методов и технологий, результатов и оценки достижений магистрантов) на развитие исследовательских

компетенций путем анализа и решения современных проблем педагогического образования; построение учебного процесса с привлечением методов проблемного, смешанного, проектного, цифрового, дистанционного, рефлексивного обучения; включение в учебный процесс экспертной оценки и инструментария самооценки сформированных компетенций [7].

Основной формой подготовки научных кадров высшей квалификации является аспирантура. Начиная с 2014 г. аспирантура вошла в систему трехуровневого высшего профессионального образования, приобретает статус третьей ступени высшего образования [1; 4]. Вопросы обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров в соответствии с современными тенденциями и потребностями общества и государства, удовлетворения потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углубления и расширения образования, в том числе научно-педагогической квалификации, отражены в ст. 69 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [13].

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры по направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, профилю 13.00.08 Теория и методика профессионального образования, включает исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей, разработку и использование педагогических технологий для решения задач образования, науки, культуры и социальной сферы.

Одним из руководящих нормативных документов в подготовке аспирантов по рассматриваемому профилю подготовки является профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [5]. Активное участие аспирантов в научно-исследовательской работе при сборе научного материала на все виды практик, в процессе изучения ряда учебных дисциплин позволяет им использовать накопленные профессиональные знания, умения и опыт при выполнении творческих и научно-исследовательских работ в вузе и в дальнейшем в педагогической деятельности по окончании вуза [8]. На данной ступени целью НИД является формирование исследовательских умений и навыков для осуществления научных исследований, получения и применения новых научных знаний для решения актуальных задач современного общества. Отличием научно-исследовательской работы аспиранта от предыдущих ступеней обучения является увеличение доли самообразования и вовлечение его в самостоятельную научно-исследовательскую деятельность, на поиск и получение нового знания [12].

На основе анализа ФГОС ВО по направлениям уровней высшего образования можно выделить следующие условия формирования научно-исследовательской компетенции обучающихся: обеспечение преемственности подготовки студентов на основе поэтапного овладения учебно-исследовательской, научно-исследовательской и научной компетенциями; введение преемственных основных образовательных программ по уровням высшего образования на основе увеличения спектра исследовательских задач и расширения методов их решения; увеличение доли исследовательского компонента в преподавании дисциплин у бакалавров и магистров в соответствии с принципами последовательности и преемственности; создание исследовательской среды, заключающейся в активизации научно-исследовательской деятельности обучающихся, в самостоятельном выборе темы исследования, уровня сложности, форм и способов работы, реализации индивидуальных интересов обучающихся [14].

Рабочие программы, в которые включено формирование научно-исследовательской компетенции, являются неотъемлемой частью образовательной программы в соответствии с требованиями, обусловленными направлением подготовки:

1) «Научные исследования в педагогике». Цель освоения дисциплины – выработать у аспирантов целостное представление о проведении психолого-педагогических исследований с позиции обеспечения качества образования; сформировать у обучающихся общее представление о методологии научного творчества, использовании методов научного познания и применения логических, количественных и качественных законов и правил в организации научной деятельности.

2) «Проблемы современного реформирования высшей школы». Цель освоения дисциплины – сформировать у аспирантов целостное представление о системе профессионального образования на современном этапе развития общества, закономерностях ее функционирования, развития и реформирования.

3) «Теория и методика профессионального образования» – формирование у аспирантов навыков развития педагогического мышления, освоение системы научно-практических знаний, умений и компетенций в области научного исследования и преподавания по образовательным программам высшего образования; реализация их в своей профессиональной деятельности.

В Положении о научно-исследовательской деятельности обучающихся по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» отмечено, что научно-исследовательская деятельность аспирантов является одним из обязательных элементов осваиваемой ими образовательной программы и выступает в качестве основного вида профессиональной деятельности аспирантов. Проводимые аспирантами научные исследования должны соответствовать критериям, установленным для содержания научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук.

Рабочие программы, в которые включено преподавание английского языка для специальных целей, являются неотъемлемой частью основной профессиональной образовательной программы (ООП), разрабатываемой в соответствии с требованиями, обусловленными направлением подготовки. Составляющие научно-исследовательской компетенции могут соотноситься с разными кодами УК, ОК, ОПК, ПК. В процессе подготовки данной работы была сделана выборка компетенций, в которой прослеживается тесная связь с научно-исследовательской компетенцией (наличие формулировок «исследовательская деятельность», «научное исследование»). Следует отметить, что код компетенций, а также сама формулировка может меняться в зависимости от направления подготовки.

Анализ содержания таблицы 4 позволяет подойти ещё к одному важному заключению: первостепенной значимости именно научно-исследовательской компетенции для подготовки современного специалиста.

Распределение учебных дисциплин для формирования научно-исследовательской компетенции по уровням высшего образования

<i>Бакалавр</i>	<i>Магистр</i>	<i>Аспирант</i>
1. Иностранный язык 2. Методология и методика научного исследования 3. Моделирование образовательных программ 4. Теория и техника учебной коммуникации	1. Профессиональный иностранный язык 2. Методология и методы научного исследования 3. Технология построения научного дискурса/ 4. Технология формирования навыков работы с научным текстом 5. Статистические методы научного исследования 6. Информационные технологии в профессиональной деятельности 7. Методы математической обработки данных в научном исследовании	1. Информационные технологии в науке и образовании 2. Методология подготовки и представления диссертационной работы с учетом действующих нормативных документов 3. Математические методы в педагогических исследованиях 4. Теория и методика профессионального образования 5. Научные исследования в педагогике 6. Подготовка научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук 7. Представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) 8. Инновационные педагогические технологии

Система описания компетенций определяет выбор компетенций (УК, ОК, ОПК, ПК), которые формируются у студентов как преподавателями одной кафедры и одной дисциплины, так и других смежных дисциплин в развитии этих же компетенций. Для успешного формирования компетенций, сформулированных ФГОС ВО и университетом, совместная деятельность преподавателей родственных дисциплин создает условия для достижения поставленных задач на уровне ООП.

На всех трех ступенях обучения в вузе научно-исследовательская работа является наиболее важной частью образовательного процесса. НИД осваивается при выполнении различных творческих и исследовательских заданий, курсовых работ, педагогической и других видов практик. Выпускная квалификационная работа и ее защита – это заключительный этап научно-исследовательской работы и профессиональной подготовки выпускников вуза [14].

Проанализировав основные образовательные программы трех уровней высшего образования, реализуемые в Севастопольском государственном университете в период с 2014 по 2017 гг., нами выявлено, что формирование и развитие научно-исследовательской компетенции обучающихся осуществляется поэтапно и последовательно и в целом носит характер непрерывности и преемственности. Данный процесс осуществляется за счет развития универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций на всех этапах образования или на определенной его ступени.

Выводы. Таким образом, для реализации целей формирования научно-исследовательской компетентности студентов необходима планомерная работа по обеспечению преемственности подготовки студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, формированию системы усложняющихся требований к процессу и результатам обучения, поскольку научно-исследовательская компетенция магистров и аспирантов формируется на базе развитой учебной деятельности бакалавров и является более высоким уровнем подготовки специалиста в высшей школе.

Литература:

1. Бедный Б.И. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. – № 9. – С. 125-134.
2. Бурова Л.И. Подготовка педагогов к исследовательской деятельности в магистратуре / Л.И. Бурова, Е.В. Яковлева // Развитие профессиональных компетенций студентов педагогического и психологического направлений в условиях разноуровневой подготовки в университете: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Череповец, 2015. – С. 133-138.
3. Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: сб. статей / под науч. ред. И.А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 116 с.
4. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность)" (подготовлен Минтрудом России 05.09.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56626475/> (дата обращения : 23.01.2019).
5. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Минтруда России от 08 сентября 2015 г. № 608н. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-08092015-n-608n/professionalnyi-standart/iv/4.2/> (дата обращения: 23.01.2019).
6. Прошкин В.В. Сущностные характеристики интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей / В.В. Прошкин // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко. – №22 (257). – Ч. VI. – 2012. – С. 77-83.
7. Самойленко Н.Б. Научно-исследовательская деятельность магистрантов: новые тенденции и реалии // Ломоносовские чтения – 2018 [Электронный ресурс]: Сборник материалов ежегодной научной

конференции (12 апреля 2018 г., Севастополь). – Под ред. И.С. Кусова, С.И. Рубцовой, Ю.Л. Ситько, Е.И. Сорокиной. Севастополь: Филиал МГУ в г. Севастополе, 2018. – С. 234–236.

8. Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. – № 3. – С. 33–43.

9. Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://e-notabene.ru/pp/article_26892.html – Дата доступа: 26.01.2019).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo3++/44.03.05_Pedagog_obr_2_profila.pdf (дата обращения: 06.01.2019).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/3/553> (дата обращения: 26.11.2019).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoaspism/440601.pdf>

13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 03.08.2018 года. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/item/234-glava-9.html#st73> (дата обращения : 23.01.2019).

14. Хлыбова М.А. Преемственность формирования научно-исследовательской компетенции в трехуровневой системе высшего образования / М.А.Хлыбова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 10(76): в 3-х ч. – Ч. 2. – С. 213–215.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший научный
сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблемам, вызванным переходом отечественного образования на цифровое обучение, предполагающее системные изменения в профессиональной деятельности современного педагога, выступающего ключевой фигурой в процессе повышения эффективности и продуктивности образовательного процесса средствами информационных технологий.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, информационно-коммуникационные технологии, трансформация деятельности.

Annotation. Article is devoted to the problems caused by transition of domestic education to the digital training assuming system changes in professional activity of the modern teacher acting as a key figure in the course of increase in efficiency and efficiency of educational process by means of information technologies.

Keywords: pedagogical activity, information and communication technologies, activity transformation.

Введение. Вопросы моделирования изменений в образовательном процессе находятся в фокусе зарубежного и отечественного педагогического дискурса со второй половины 90-х годов XX века. Теоретическое моделирование и практическая апробация моделей на протяжении прошедших 20-25 лет показала, что, в первую очередь, внедрение информационно-коммуникационных технологий в обучение изменяет форму общения и оптимизирует информационный обмен между основными участниками образовательного процесса. Во вторую очередь, происходит наращивание знаний и активизация мышления [20].

Сегодня, на уровне генеральной парадигмы, принято понимать, что новые технологии предоставляют ряд возможностей, которые могут трансформировать преподавание и улучшить возможности обучения. Также утверждается, что хорошее использование технологий может помочь учителям быть более профессионально успешными, повышая эффективность обучения их учащихся. Хотя, возникают и некоторые вопросы, связанные с методологией интеграции ИКТ в учебную среду, в части воздействия на работу учителя и, скорее даже не повышением, а изменением требований к его профессионально-педагогической деятельности. Безусловно, будет верным сказать, что включение ИКТ в образовательные процессы, протекающие в современной школе как социально-образовательном институте, может и действительно меняет традиционный статус учителя и ученика. Объективная оценка этого эффекта, в конечном итоге, зависит от множества переменных, в частности, от того - каким образом ИКТ взаимодействует с профессиональной и личностной мировоззрением учителей и сопутствующими факторами, как, например: специфика педагогического коллектива или профессиональная субкультура конкретной школы [6].

Изложение основного материала статьи. Моделирование изменений профессионально-педагогической деятельности преподавателя средствами информационных технологий должно протекать на основе более широкого понимания проблем, составляющих вопрос развития профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях цифровизации образования [13]:

1. Трансформация содержания обучения в плане образовательного контента.

2. Трансформация учебно-дидактического взаимодействия с классом и отдельными учащимися.

3. Подходы, способы и приёмы организации и реализации учебно-интеллектуальной деятельности, как основного элемента.

Говоря о теоретических основаниях моделирования профессионально-педагогических изменений деятельности преподавателя средствами ИКТ, необходимо отметить, что первыми к этим вопросам обратились не педагоги, а специалисты по компьютерным технологиям, которые предложили активную интеграцию ИКТ в учебный процесс, обращая внимание на то, что [1]:

• ИКТ технологии могут стимулировать развитие интеллектуальных навыков учащихся;

- Новые технологии могут способствовать активизации усвоения знаний, формированию необходимых навыков и наработке практики отношений, хотя эти формы учебной деятельности зависят от ранее полученных знаний и усердия самого учащегося;
- Новые технологии стимулируют спонтанный интерес более, чем традиционные формы;
- Учащиеся, активно использующие ИКТ, приобретают больший уровень концентрации, чем те, кто обучается по традиционным технологиям.

Однако уже на начальном этапе интеграции ИКТ в школы выяснилось, что радужная картина, которую рисовали технологи не полностью реализуется в действительности. Так, преимущество использования учащимися новых технологий во многом зависит от технологического мастерства учителя и его принципиального отношения к присутствию компьютерных технологий в обучении. В свою очередь, формирование навыков и отношений, в значительной степени зависят от личных качеств обучающихся и типов и стилей межличностного взаимодействия, которые приняты в конкретном сообществе. В таких условиях, интеграция компьютеров в образовательный процесс и социальную повседневность, зачастую приводила к обратным результатам – эскапизму и социопатии [18].

Необходимо отметить, что компьютерные технологии сами по себе не являются панацеей и без умелого применения со стороны учителя все их преимущества останутся только теоретическими постулатами. Внедрение ИКТ зачастую встречает противодействие со стороны представителей педагогических коллективов. Теоретические и прикладные поиски преодоления этого пассивного, а иногда и активного сопротивления ведутся уже давно. По их ходу сформировались несколько теоретических подходов [9, 12, 17]:

Первым выступает *административный*, при котором новые технологии вводятся в указном порядке, как например в 2011/2012 году в нашей стране были повсеместно введены «электронные журналы» [7].

Вторым теоретическим подходом является *коммунитарный подход*, в рамках которого происходит создание учителями новых ролей для себя, реализуемых в специальных в дискурсивных сообществах [2]. Практика организации таких сообществ показывает, что, в первую очередь, они начинают использоваться не столько для интеграции ИКТ в образование и учебный процесс, сколько для обсуждений необходимости и вариантов реформирования классно-урочной системы, как образовательного института исторически наиболее устойчивого к трансформациям. Отчасти это связано с мощной культурой, которую порождают школы, свойственную даже не столько преподавателям, сколько выпускникам, стремящимся соотносить всё с теми образами учения и обучения, которые были привиты им. Во вторую очередь, здесь выступает, по определению Д. Болла «народная педагогика», которая генерируется на основе совмещения социально-значимых инноваций и «народной психологии», в части культурно доминирующих представлений в массовом сознании о знаниях, обучении, мышлении, мотивации и некоторых других психолого-педагогических категориях [3]. Они часто интуитивны, существуют в подсознании, а иногда и производны, и с точки зрения школьного обучения, как правило, встроены в устоявшуюся субкультуру предмета, которая сама усиливается поколениями практики. Исходя из этого, социальные условия, скорее противодействуют интеграции изменений в образование и профессионально педагогическую деятельность учителя. Инновации считаются не нужными, а общество или местное сообщество, оперируя устаревшими представлениями 20-30 летней давности, предъявляет собственные требования относительно содержания обучения и способов преподавания предметов.

В таких условиях, учительскому сообществу, даже и осознающему необходимость интеграции инновационных технологий, необходимо не столько моделировать их включение в образовательный процесс, сколько доказывать таковую необходимость окружающим. Такая ситуация объективно препятствует возможностям роста и развития и, по опыту США, следует констатировать, что объективно её преодолеть не смогли никакие разъяснения или агитация. Исключительно, когда компьютеры и компьютерные технологии прочно вошли в повседневную жизнь большинства слоев населения, вопрос разрешился сам собой, но на это потребовалось не менее 12-15 лет [10].

Отдельным вопросом уже актуального этапа развития выступает проблема реализации изменений в контексте большого объема информации. Приобретая неограниченный доступ к источникам информации из сетей Интернет, прежде всего учитель, испытывает определенные когнитивные затруднения, получая информацию отличную от той, которая является для его профессионального мировоззрения устоявшейся. В таких условиях, зачастую у педагога профессионала возникает негативное отношение к Интернету, переносимое, в ряде случаев, на все инновационные технологии в целом. Такое положение накладывает на педагога обязанности, прежде всего, разобраться самому в имеющемся информационном объёме и уже только потом, использовать ту или иную информацию в процессе обучения. Решение этой проблемы также пытаются вести за счет создания учительских сообществ, которые обмениваются мнениями относительно той или иной информации, но окончательное решение всё же остается за конкретным педагогом [4].

Наиболее результативной теоретической парадигмой интеграции изменений, связанных с ИКТ в образовательный процесс и профессионально-педагогическую деятельность выступает взаимодействие педагогического сообщества с так называемыми предметными командами разработчиков ПО и контента. Именно тогда наиболее полно и эффективно происходит наработка общего опыта, который сформируется на основе обобщения предметных и педагогических знаний учителей и знаний и навыков в области технологий со стороны ИТ специалистов. В таких условиях, учителя могут охарактеризовать технологию специфику их работу по предмету, а вторые могут отобрать именно те технологии, которые будут действительно необходимы для изменений и которые будут действительно оптимизировать образовательный процесс и повышать эффективность процесса обучения, а не внедряться ради внедрения.

Решающее значение имеет совместное конструирование инновационного образовательного процесса, как создания механизма производства и воспроизводства знаний, на основании социальной природы познания и учета взаимозависимости объективного и субъективного в развитии. Такой подход основан на учете того факта, что если на мышление, обучение и конструирование знаний влияет не только целенаправленное педагогическое воздействие, но и социальные явления, то формирование модели интеграции ресурсов ИКТ в профессионально-педагогическую деятельность должно протекать на дихотомии этих оснований, объединяя в себе субъективно дидактическую составляющую работы конкретного учителя и объективно технологическую составляющую информационно коммуникационных технологий, которые должны совмещаться индивидуализировано [8].

Основным видом профессионально-педагогической деятельности учителя является преподавательская, которая в контексте современного этапа интеграции ИКТ в образование наиболее широко изменяется в следующих аспектах: содержания обучения в плане образовательного контента; учебно-дидактического взаимодействия с классом и отдельными учащимися и подходов, способов и приёмов организации и реализации учебно-интеллектуальной деятельности, как основного элемента [19].

Первым вопросом трансформации выступает изменение содержания преподавания с точки зрения образовательного контента. Это новое понятие, которое возникло в эпоху активной интеграции информационных технологий Интернет в образовательный процесс и оно шире традиционного учебного материал. Во-первых, в рамках этой категории признается, что собственно материал по предмету, который могут получить учащиеся, существенно шире того, что изложено в учебном пособии и может быть изложено учителем при объяснении на уроке. Во-вторых, это понятие отражает диалектику современного этапа интеграции информационных технологий в образование, когда учитель отбирает из непрерывно расширяющегося материала по конкретным темам определенный объём, руководствуясь своими установками, предпочтениями и профессиональными ориентациями, что, в свою очередь, оказывает воздействие на весь образ и стиль его преподавательской работы [5].

Вторым направлением трансформаций выступает *преобразование информационно-дидактического взаимодействия с классом*, который перестаёт восприниматься как совокупность слушателей, но начинает восприниматься как сообщество индивидов, идущих по пути познания вместе и наравне с учителем. Здесь возникает определенная склонность утверждать, что именно это и было реализовано в традиционной для советской педагогики дидактике коллективизма. Однако это не совсем так. Ранее, на советском этапе, коллектив воспринимался как монолит, что выражалось известной максимой: «Как один человек, весь советский народ...», а отдельные индивиды выделялись из него только в исключительных случаях. Здесь же парадигма в корне иная. Она предполагает восприятие ученического коллектива. В первую очередь, именно как сообщества индивидов и лишь потом как некоего монолита. Именно поэтому, основной формой работы, в рамках этой парадигмы становится формирование небольших групп, которые тесно сотрудничают друг с другом в постоянном сотрудничестве для решения общих насущных проблем, в данном случае учебных [11].

На практике, в учебном процессе, первая группа, которая образуется в таком порядке это группа, состоящая из конкретного учителя и конкретного ученика. Именно сюда, прежде всего, интенсивно может интегрироваться компьютер. Безусловно, понятно, что учитель-предметник не имеет объективных возможностей длительно и многократно беседовать с каждым учащимся или отзываться на его вопросы и просьбы, в рамках учебного процесса в режиме реального времени, но всё это может помочь сделать компьютер. Налаженная связь между учителем и учащимся, например, по электронной почте, позволяет оперативно решать многие вопросы, связанные с оснащением учащегося дополнительными материалами, ориентацией его в спектре дополнительной литературы, первичного анализа чернового выполнения того или иного самостоятельного задания [16].

Взаимодействие, в свою очередь, с коллективом в целом, с родителями и администрацией также существенно облегчаются с помощью ИКТ, когда доведение до их сведения информации и получение информации от этих категорий участников образовательного процесса. Компьютер вносит в эту плоскость реализации обучения существенную степень интерактивности и информационной взаимозависимости, вынуждая, по сути участников процесса работать совместно и делать свой собственный вклад в достижение общей цели.

Третьим компонентом трансформаций выступает *совокупность подходов, способов и приёмов организации и реализации учебно-интеллектуальной деятельности как основного элемента*. Его идейным ядром выступает трансформация понимания сути учебного процесса, которой воспоследует изменение понимания ролей и обязанностей членов учебного сообщества. Чтобы понять, что это означает с точки зрения профессиональных трансформаций, важно осмыслить преподавание как интеллектуальную деятельность, включающую выработку сложных суждений и принятие решений, по вопросу передачи знаний учащимся и формирования у них компетенций их практического применения в различных областях [14].

Решением этой проблемы выступает инновационный дизайн учебного процесса, где фокус совместной работы учителя и учащихся переходит от накопления знаний к развитию интеллекта и формированию способности к поиску решений как стандартных так и не стандартных проблем. В таком понимании учебного процесса, главенствующую роль в нем должны, с определенного этапа, начинать играть проблемно-поисковые задания, выполняемые как в мини (микро) группе, так и индивидуально. В этих условиях, компьютерные технологии, в качестве таких заданий могут предложить текущие и итоговые тестирования, в том числе и с учетом времени, разного рода мультимедийные карты, которые необходимо заполнить, схемы, которые надо нарисовать [15].

Выводы. Трансформация профессионально-педагогической деятельности преподавателя средствами информационных технологий вызовет её практически полную перестройку по - новому дизайну, который, в конечном итоге, приведет к смене статусной роли учителя, переходящего из положения «ментора» в позицию «фацилитатора», то есть равного с прочими участниками учебного процесса, основное назначение которого в том чтобы организовывать, координировать и помогать по его ходу, в том числе и с учетом использования постоянно обновляющихся информационно-коммуникационных технологий.

Однако, не смотря на различные процессы демократизации и реформирования школьного обучения в части положения преподавателя, перехода его ролевого статуса от «узкого» дидактико-педагогического к «широкому» - социально-педагогическому, позиция педагога-новатора, педагога-реформатора меняется под воздействием возможностей, предоставляемых новыми информационными технологиями.

Литература:

1. Адольф В.А., Щелковникова О.А. Обеспечение метапредметных результатов обучающихся через решение учебно-познавательных задач с использованием ИКТ // Информатика и образование. - 2017. - № 3(282). - С. 59-63.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. - №5 (244). 2013. С. 27-30.
3. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Система организации работы с интеллектуально одаренными детьми в муниципальном образовании // Инновации в образовании. 2013. №10. С. 5-18.

4. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Отношение субъектов образовательного пространства школы к ценностным приоритетам учащихся в условиях современного общества // Воспитание школьников. 2016. №2. С. 19-24.
5. Адольф В.А., Филькина С.В. Организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателей в учреждениях для детей сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №2. С. 33-39.
6. Адольф В.А., Захарова Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии // Сибирский педагогический журнал. 2012. №1. С. 111-118.
7. Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156-160.
8. Пилипчевская Н.В., Адольф В.А. Тьюторская деятельность: вызовы времени и перспективы развития / Монография. Красноярск, 2011.
9. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовой период // Сибирский журнал. 2018. № 1 (116). С. 15-20.
10. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 5-11.
11. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
12. Ильина Н.Ф., Шмидт А.В. Особенности исследовательской деятельности педагога в условиях введения профессионального стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2 (23). С. 14-19.
13. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Профессионально ориентированные задания в процессе формирования коммуникативной самоэффективности будущих инженеров пожарной безопасности // Alma mater (вестник высшей школы). 2018. № 6. С. 76-79
14. Шкерина Л.В., Берсенева О.В., Кейв М.А. Междисциплинарный практикум как условие формирования способности студентов к междисциплинарному профессиональному исследованию // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 53-64.
15. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 74-78.
16. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76-80.
17. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
18. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Берсенева О.В., Журавлева Н.А. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах: учебное пособие / Красноярск, 2018. 188 с.
19. Янова М.Г., Адольф В.А. Алгоритм построения концепции как логического конструкта научного исследования // Педагогика. 2018. № 12. С. 3-10.
20. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются исторические предпосылки становления и развития цифровой образовательной среды в системе отечественного образования, которые явились отправным моментом в системных изменениях деятельности современного учителя. Выявлены общие подходы к модернизации учебного процесса в условиях цифровизации образования: изменение управляемых баз данных; трансформация объема общих ресурсов информатизации; модификация совокупности средств, приёмов и методов самостоятельной деятельности по поиску, приобретению и обработке информации; изменение процесса формирования умений самостоятельно приобретать и реализовывать информационные компетенции; модернизация экспертно-диагностических инструментов текущего контроля и итоговой оценки.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, педагогическая деятельность, системные изменения, направления модернизации образования.

Annotation. In article historical prerequisites of formation and development of the digital educational environment in the system of domestic education which were the starting moment in system changes of activity of the modern teacher are considered. The general approaches to modernization of educational process in the conditions of education digitalization are revealed: change of the operated databases; transformation of volume of the general resources of informatization; modification of set of remedies, receptions and methods of independent activities for search, acquisition and information processing; change of process of formation of abilities to independently get and realize information competences; modernization of expert and diagnostic instruments of the current control and total assessment.

Keywords: digital educational environment, pedagogical activity, system changes, directions of modernization of education.

Введение. Современное общество продолжает стремительное вхождение в период своего цифрового развития, свойственного формированию глобального информационного пространства и обществу знаний. Уже сегодня насыщенность компьютерами, ноутбуками, смартфонами и сопутствующими устройствами общества в некоторых странах находится на таком уровне, что на каждого жителя приходится по несколько электронных индивидуальных устройств. И, таким образом, сами информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) проникают всё дальше и дальше во все сферы общественной жизни и производства, занимая в них ключевое положение. Не исключением выступает и сфера образования, которая сегодня интенсивно цифровизируется. Исторически, компьютеризация и интенсивное проникновение ИКТ в сферу образования начались в США во второй половине 80-х годов XX века. До этого момента, то есть до начала широкого производства компьютеров IBM на основе процессора Intel 80386, в 1985 году, компьютеры были дорогостоящими и, в основном, покупались бизнесом. Так, комплект IBM, на основе предшествовавшего 386 процессору, 8086 1979 года стоил 20 000 \$ и мог быть приобретен исключительно крупными Университетами или дорогими частными школами. В тоже время, стоимость компьютеров непрерывно снижалась. Прорыв наступил в середине 80-х годов прошлого века, когда компания IBM выпустила компьютер IBM PC на процессоре i386, оснащенный операционной системой MS-DOS, предложенной небольшой, по тем временам, компанией Microsoft из Редмонда. Комплект этого компьютера был удешевлен практически в 7 раз и стоил в это время всего 3000 \$ [14].

Именно тогда, руководствуясь актуальными тенденциями, администрация 40-го президента США Рональда Рейгана, в лице Министра образования Джона Уильяма Беннета, приняла программу фронтальной компьютеризации американских общеобразовательных школ. Её отправным моментом стала интеграция компьютеров в административную часть управления школой. ЭВМ быстро нашли себе применение для решения вопросов учета и контроля, финансовой дисциплины и т.п., где требовались создание, обработка и хранение большого количества однотипной документации [7].

В учебный процесс компьютеры в США стали интегрироваться в начале последнего десятилетия XX века, а, к его середине, стали неотъемлемым атрибутом на столе и преподавателя, и ученика.

Изложение основного материала статьи. В нашей стране интеграция ИКТ в школу и учебный процесс прошла аналогичные США этапы и фазы, но с опозданием на 10-12 лет. Такая ситуация связана с тем, что советская, а позже, российская промышленность, так и не могла наладить массовое производство подходящих по характеристикам и по стоимости компьютеров. Советские машины типов и серий «Агат», «ДВК», «БК», «Электроника», «Микроша» и ряд других, отставали от американских и многих других по большинству параметров, среди которых были: и новизна, и быстродействие, и объём хранимой информации на жестком диске и, в особенности, качество сборки. Определенный прорыв наступил только с появлением иностранных компьютеров. Сегодня, политики сферы образования, например руководитель столичного образовательного комплекса г. Москвы И. Калина, прямо заявляют о том, что современная отечественная школа вступила в начальную фазу перехода в цифровую эпоху (диджитал), что даёт им основание констатировать протекание в отечественной школе, вообще, и в средней школе, в частности, процесса цифровизации процесса образования [5].

За прошедшие десятилетия, а интенсивная интеграция ИКТ в среднее образование идет всего 20-30 лет, были выработаны наиболее общие подходы к вопросу о том, какие изменения, в наиболее общем плане, они принесут в систему образования. Среди ответов на данный вопрос можно указать следующие направления [9]:

- *Изменение управляемых баз данных* теоретической и прикладной педагогической информации, методических материалов и коммуникационных каналов и сетей для повышения эффективности управления системой образования.
- *Трансформация объема общих ресурсов информатизации* для решения соответствующих задач развития личности обучаемого посредством применения усовершенствованной методологии обучения, стратегии отбора образовательного контента, организационных форм и методов преподавания, адекватных современным условиям.
- *Модификация совокупности средств, приёмов и методов самостоятельной деятельности* по поиску, приобретению и обработке информации для развития личного интеллектуального потенциала обучаемого.
- *Изменение процесса формирования умений* самостоятельно приобретать и реализовывать компетенции как совокупности знаний и навыков в системе учебно-познавательной и экспериментально практической деятельности.
- *Модернизация экспертно-диагностических инструментов* текущего контроля и итоговой оценки общего и частного уровней результатов обучения.

Из приведенного перечисления видно, что внедрение ИКТ в образование принесло широчайшие изменения, которые коснулись практически всех сторон образовательного процесса на всех его уровнях. Тем не менее, на практике, применение ИКТ в образовании вообще и в школе в частности, сводится, преимущественно, к двум основным парадигмам. Первая предполагает использование современных информационных и коммуникационных технологий для формирования системы дистанционного образования и включения в неё лиц, для которых иной способ обучения недоступен. У неё есть как ярые сторонники, так и последовательные противники. Первые настаивают на том, что именно такая форма обучения выступает наивысшей реализацией принципа свободы и доступности образования, тогда как вторые, не менее справедливо, указывают на отсутствие дисциплины и слабую стандартизированность результатов при такой форме обучения [1].

Вторая парадигма предполагает менее амбициозное применение ИКТ, в основном для повышения эффективности процесса обучения, его модернизации. В её рамках, в основном, ресурсы ИКТ предполагается применять для совершенствования содержания и методики обучения, приведения их в соответствие с актуальными тенденциями современного этапа развития. В рамках практической реализации этой парадигмы также уже была выявлена весьма серьёзная проблема, объективно затрудняющая её использование. В зарубежном дискурсе ИКТ она получила наименование «цифрового «провала»» (англ. «the digital divide») и заключалась в дифференциации доступа учащихся к аппаратным и программным составляющим ИКТ. В

таких условиях, объективно, учащиеся, являющиеся выходцами из более обеспеченных слоёв населения, либо проживающие в более крупных городах имели более простой и эффективный доступ к новым технологиям не только в образовании, но и в быту, и в повседневной жизни. Такая ситуация приводит сегодня к тому, что использование ИКТ, безусловно, способствуя доступности и эффективности получения образования, объективно повышает его качество, но лишь для отдельных категорий учащихся, что не соответствует образовательным потребностям общества в целом [2, 6, 8].

В тоже время, невозможно отрицать, что внедрение ИКТ в образование даёт серьёзный толчок его интенсивному развитию в новых условиях. Так, современные ИКТ позволяющие создавать, накапливать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее донесения до ученика, являются мощным инструментом оптимизации образовательного процесса. При этом, следует отметить, что образовательная система является, с одной стороны - потребителем, а с другой – генератором информации и технологий её использования далеко за ее пределами.

Итак, интеграция компьютеров в сферу обучения вызвала и продолжает вызывать огромный интерес. В тоже время, необходимо отметить, что его стимулятором выступает интенсивное обновление компьютерной техники как с аппаратной точки зрения, так и с точки зрения программных продуктов. В наши дни все без исключения развитые страны активно разрабатывают собственные методики использования ИКТ в образовании или стремятся адаптировать мировые методики, получившие широкое распространение. Это продиктовано резким ростом объёма знаний, необходимых для успешной самореализации, начиная с выстраивания собственной личностной и профессиональной траектории. Компьютер стал сегодня средством повышения производительности труда во всех сферах деятельности человека, поэтому, закономерно, знание технологий его использования является обязательным условием успешности [3, 10].

В таких условиях, когда современный этап развития цивилизации сопровождается длящимся возрастанием объёма информации и знаний, подготовка профессиональных специалистов в требуемых количествах с помощью традиционных способов и методик преподавания, как минимум, серьёзно затруднена или вообще невозможна. Поэтому, с интеграцией ИКТ в учебный процесс в мировых масштабах, связываются надежды на повышение эффективности учебного процесса и снижение несоответствия между требованиями, предъявляемыми подрастающему поколению обществом и теми компетенциями, по составу и уровню развития, которые реально обеспечивает национальная школа.

Поставленные задачи могут быть эффективно решены только с помощью интенсивного внедрения ИКТ в учебный процесс, ибо они способны обеспечить: *различные формы* представления информации, включая гибридные (аудио-визуальную и т.п.); *высокую степень* наглядности; *мультимедийное моделирование* различных процессов; *снижение уровня рутинной работы*, отнимающей время от усвоения содержания обучения; *повышение уровня готовности* к коллективной исследовательской работе; *дифференцированный подход* в работе учащихся, применительно к их уровню подготовки, познавательных интересов и т.п.; *организацию оперативного контроля* и помощи в режиме реального времени со стороны учителя [4, 11].

В тоже время, ИКТ существенно облегчая доступ к самой разнообразной информации, обеспечивают возможность повышения вариативности учебного процесса, дают возможности его индивидуализации и дифференциации. Внося новации во взаимодействие участников учебного процесса, они дают возможность организовать его по-новому, превратив в систему, в которой ученик становится самостоятельным (до известной степени) активным и равным с прочими участником процесса обучения, разделяющим ответственность за его ход и результаты. Внедрение ИКТ позволяет, как минимум, модернизировать традиционные средства обучения, что даёт возможность сохранять у учащихся интерес к предмету, к познанию нового вообще и по конкретной дисциплине, в частности.

Также применение компьютера на учебном занятии позволяет оптимизировать его результативность за счет сочетания различных средств обучения, сконцентрированных в нем, тем самым обеспечить более осознанное и вдумчивое освоение материала, более рационально использовать учебное время и, более того, организовать для большинства учащихся фактически индивидуальное обучение. Средством реализации перечисленного выступают компьютерные обучающие программы, разработка которых является сегодня одним из ключевых и популярнейших направлений реализации ИКТ в образовании. В первую очередь, эти обучающие программы позволяют сконцентрировать в одной точке приложения обучающего процесса педагогического воздействия сразу несколько средств, как минимум 2 – изображение и звук. Это позволяет задействовать сразу слуховой и визуальный каналы восприятия информации. Сопроводив эти ключевые формы воздействия на учащегося необходимостью, например, делать выписки, то есть заносить в рабочую тетрадь ключевые элементы информации, получаемой из обучающей программы, можно задействовать ещё и моторную память, что вкпе способно обеспечить эффективное усвоение учащимся учебной информации [15].

В тоже время, кроме перечисленных форм и направлений позитивного воздействия ИКТ на образовательный процесс, следует отметить, что интеграция компьютерных технологий в учебный процесс и их бурное развитие, объективно приведет, со временем, к, возможно, полному переходу от *репродуктивного стиля обучения*, сводимого к парадигме «запомнить и воспроизвести» к *поисковому стилю*, в фокусе которого будет находиться «поиск информации, её интерпретация и способность применять при решении стандартных и не стандартных задач». Вторым, наиболее популярным ресурсом, после обучающих программ, в современной образовательно-цифровой сфере являются современные мультимедийные компьютерные системы воздействия. Они открывают учащимся практически безграничный доступ к нетрадиционным источникам информации – электронным гипертекстовым учебникам, образовательным сайтам, системам e-learning и т.п. Всё это может объективно обеспечить повышение эффективности развития учебно-познавательной самостоятельности и предоставить новые возможности для творческого роста учащихся. Сегодня такого рода программных продуктов весьма большое количество. Наиболее популярными являются всемирно известные «поисковики», такие как Google, Yandex, Mail.ru, Search. Эти и другие продукты объединяют, собственно, мультимедиа технологии, гипертекстовые элементы, технологии HTML, Интернет – технологии, дистанционные олимпиады, презентации (PPT), обучающие программы, интерактивное моделирование, базы и банки данных, дистанционное обучение и, наконец, только входящие в широкое обиходное пользование технологии виртуальной реальности [12].

Ещё одним направлением трансформирующего воздействия компьютерных технологий на мыслительные процессы по ходу обучения, в части развития у учащихся, где они получают возможность, с

одной стороны, практически сразу, самостоятельно оценить результаты собственной деятельности и, весьма быстро представить их преподавателю и своим одноклассникам для объективной оценки со стороны. Это даёт основания констатировать, что контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно. Наряду с этим, использование ИКТ в индивидуальном плане на уровне конкретного учащегося позволяет существенно нивелировать вероятность неуспеха и провалов, как одни из ключевых причин негативного отношения к учебе, основанием для чего становятся непонимание материала и, как следствие пробелы в знаниях разного объёма. Работа учащегося в единой учебно-информационной среде предоставляет ему возможность в любом случае довести выполнение поставленного перед ним задания до конца, опираясь, поэтапно, на собственные знания, на дополнительную справочную информацию из единой информационной системы, на дозированную помощь друзей и одноклассников и, наконец, на помощь учителя. Здесь же, учащемуся предоставляется возможность, в случае допуска различных ошибок и, как следствие неправильного выполнения задания. Нахождение в момент его выполнения в единой информационной системе позволяет оперативно выявить ошибки и устранить причины их появления [13].

Выводы. Одним из ключевых направлений, которое на протяжении последних 5-7 лет интегрируется в отечественную среднюю школу и профессионально-педагогическую деятельность учителя является ведение электронных дневников и журналов. Это единая информационная среда эффективного взаимодействия учителей, учеников и родителей. Их введение в школах нашей страны обусловлено стремительным развитием информационных технологий. С 2011-2012 учебного года эту систему обязаны использовать все школы России без исключения. На сегодняшний день разработаны сразу несколько оболочек реализации такого рода электронного документооборота. Выбор конкретной информационной системы остается за самой школой. Автоматизация документооборота на уровне классного журнала и дневника ученика позволяет решать такие вопросы как:

- *ученикам и их родителям* оперативно получать информацию по оценкам, домашним заданиям и пр.;
- им же *оперативно контролировать* выполнение учебной и педагогической нагрузки;
- им же *анализировать* успеваемость и посещаемость учащихся;
- *иметь все изменения «электронного расписания»*, которые автоматически интегрируются в дневник и журнал, позволяющие оптимизировать контроль рационального использования учебного времени;
- *располагать* индивидуальной и сводной отчетностью по предметам, дающей четкое представление об успеваемости;
- *общение* пользователей в информационном пространстве, предоставляющее возможность оперативно и без проволочек решать текущие вопросы (информирование о мероприятиях, изменениях в расписании, домашних заданиях и т.д.).

Информационные технологии обладают громадным потенциалом в реализации изменений профессионально-педагогической деятельности учителя, но, в тоже время, предполагают и большую работу в направлении их освоения и эффективного применения.

Литература:

1. Адольф В.А., Щелковникова О.А. Обеспечение метапредметных результатов обучающихся через решение учебно-познавательных задач с использованием ИКТ // Информатика и образование. - 2017. - №3 (282). - С. 59-63.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. - №5 (244). 2013. С. 27-30.
3. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Отношение субъектов образовательного пространства школы к ценностным приоритетам учащихся в условиях современного общества // Воспитание школьников. 2016. №2. С. 19-24.
4. Адольф В.А., Захарова Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии // Сибирский педагогический журнал. 2012. №1. С. 111-118.
5. Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156-160.
6. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовой период // Сибирский учитель. 2018. № 1 (116). С. 15-20.
7. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 5-11.
8. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
9. Ильина Н.Ф., Шмидт А.В. Особенности исследовательской деятельности педагога в условиях введения профессионального стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2 (23). С. 14-19.
10. Роберт И.В., Самойленко П.И. Информационные технологии в науке и образовании. - М., - 1998. - 177 с.
11. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 74-78.
12. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76-80.
13. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
14. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Берсенева О.В., Журавлева Н.А. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах: учебное пособие / Красноярск, 2018. 188 с.
15. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

**Тьюторское сопровождение в системе профессионального образования:
зарубежная и российская практика**

Аннотация. Статья посвящена становлению и развитию тьюторского сопровождения в практике отечественного профессионального образования с учетом имеющегося зарубежного опыта. Анализ исследований, посвященных тьюторской практике, показывает разносторонность подходов зарубежных и отечественных ученых к изучению теоретических и прикладных основ тьюторства. Авторы статьи убеждены, что проблема педагогического и методического обоснования тьюторского сопровождения имеет перспективы дальнейшего изучения и выбора эффективных путей развития.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическая система воздействий, тьюторство.

Annotation. Article is devoted to formation and development of tyutorsky maintenance in practice of domestic professional education taking into account the available foreign experience. The analysis of the researches devoted to tyutorsky practice shows versatility of approaches of foreign and domestic scientists to studying of theoretical and applied bases of tutoring. Authors of article are convinced that the problem of pedagogical and methodical justification of tyutorsky maintenance has the prospects of further studying and the choice of effective ways of development.

Keywords: pedagogical support, pedagogical maintenance, pedagogical system of influences, tutoring.

Введение. Формирование единого информационного пространства и развитие информационно-коммуникативных технологий в профессиональных образовательных организациях обусловили использование в педагогической практике заимствованных видов педагогического сопровождения (тьюторство, модерация, супервизия).

Педагогическое сопровождение – это особый педагогический феномен, по словам академика РАО О.С. Газмана, это особая педагогическая культура поддержки обучающегося в образовательно-воспитательном процессе [11].

Явление «педагогическая поддержка» в своих работах рассматривает д. п. н. Н.О. Яковлева так: «в образовательно-воспитательном процессе педагог; проявляет активность, которая оказывает влияние на сопровождаемый процесс, присутствует управленческая природа, которая реализуется в направляемой поддержке индивидуальной траектории развития, имеет адресно-контекстный характер, если появились отклонения от заданной траектории, то она содержательно наполняется [1].

На основании выделенных черт понятие «педагогическое сопровождение» рассматривается как рациональная педагогическая система воздействий на образовательный процесс. Исходя из этого тьюторское сопровождение понимается как целенаправленная педагогическая система с управленческим, действенным, адресным, комплексным и непрерывным воздействием на образовательный процесс [7].

На многообразие в подходах к анализу тьюторской практики указывает ведущий исследователь содержания и технологий тьюторства профессор Т.М. Ковалева. Татьяна Михайловна обращает внимание, «что различия в подходах продуктивны для развития общего понимания идеи тьюторства и специфики реализации этой идеи в российском образовании» [9]. Исследователь приводит пример Томской региональной площадки. Здесь педагогами из разных образовательных учреждений: МБОУ СОШ «Эврика-развитие» (Т.М. Ковалева); МБОУ СОШ № 49 - школа совместной деятельности (Г.Н. Прокументова) и Школа гуманитарного образования (А. А. Попова, И. Д. Проскуровская) понятие «тьюторство» осознавалось неодинаково, что обогащало процесс познания. Т.М. Ковалева говорит, что в отличие от западного направления тьюторства на основе координации организационных условий для самостоятельного образовательного движения обучающегося, отечественная практика акцентирует внимание на специальной технологии психолого-педагогического сопровождения ребенка. В основе технологии метод рефлексивного обсуждения. Такое «рефлексивное» сопровождение обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса ребенка в когнитивной, эмоционально-ценностной и деятельностной сферах [8].

Изложение основного материала статьи. Анализ публикаций и практики тьюторства, как самостоятельного направления практической деятельности, показывает разносторонность подходов отечественных исследователей к изучению теоретических и прикладных основ тьюторской практики.

Методологическим основанием разработки проблемы исследования тьюторского сопровождения выступает концепция тьюторства Т.М. Ковалевой.

В рамках концепции тьюторское сопровождение рассматривается как движение педагога-тьютора, который реализует персональную образовательную программу для тьюторантов и их изменения в процессе сопровождения. Оказание своевременной помощи и поддержки при необходимости формирующейся личности обеспечиваются средствами тьюторского сопровождения. При этом Т.М. Ковалева подчеркивает важность успешного опыта тьютора, его взгляды на мир, умение своевременно диагностировать изменения в заданной траектории развития, доверительное взаимодействие с тьюторантом, умение решать возникающие проблемы [2].

Разнообразие определений и многообразие тьюторских практик в образовательных учреждениях всех уровней отмечает Е.А. Александрова. Она указывает на более широкую трактовку феномена тьюторства в российской педагогической науке, чем в зарубежной традиции. По мнению ученого, «разногласия» в определении главной функции тьютора, говорит о недостаточной разработанности проблемы и приписывании тьютору функциональных полномочий, которыми наделяются исполнители других ролей - классный руководитель, психолог, завуч, учитель-предметник. Тем не менее, развитие феномена тьюторства в современной школе ученый объясняет запросом на разработку методического инструмента становления

индивидуальной образовательной траектории учащихся на основе принципа индивидуализации, имея в виду тьюторское сопровождение [3].

Методологически более глубокий подход к осмыслению российской практики тьюторства отмечает и Т.М. Ковалева, указывая на специальную технологию психолого-педагогического сопровождения ребенка и особую ролевую позицию тьютора. Теоретическая основательность сущностных и методических вопросов, многоаспектность научного поиска российских педагогов закономерна, так как в изучении феномена тьюторства они опираются на фундаментальные достижения отечественной педагогической науки. Прежде всего, технологии развивающего обучения, идеи Л.С. Выготского о развитии и его соотношении с обучением, позднее реализованные в трудах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.А. Вострикова. Взгляды И.П. Волкова, Г.С. Альтшуллера, И.П. Иванова о направленности личности ребенка на развитие творческих качеств, личностно - ориентированное обучение И.С. Якиманской, технологии саморазвития личности А.А. Ухтомского и Г.К. Селевко также определяют теоретическое основание исследования вопросов адаптации и применения тьюторского сопровождения в современной школе.

Технологии тьюторского сопровождения в контексте гуманитарных подходов открытости и диалога исследует С.В. Дудчик. Она рассматривает тьюторство, как модель педагогических взаимоотношений. По её мнению, цель тьюторского сопровождения в образовательном процессе — это принцип индивидуализации, который позволяет раскрыть личностные качества человека, пробудить к самораскрытию и самовыражению, к самостоятельному желанию меняться и брать ответственность за свое поведение и принимать решения в жизни. Светлана Викторовна также отмечает важность диалогической позиции тьютора, которая заключается в открытости по отношению к ребёнку; использовании новых гуманитарных технологий для проектирования и конструирования взаимоотношений [5].

Тьюторское сопровождение определяется последовательностью действий тьютора: знакомство; активизация; организация изучения; организация групповой или индивидуальной работы; организация обратной связи и рефлексии. Организационной формой тьюторского сопровождения рассматривается работа с картой возможностей и расширением границ коллективного и индивидуального действия [6].

Изучение всего комплекса проблематики тьюторского сопровождения сопровождалось обращением к зарубежной практике, прежде всего британской традиции (Е.Г. Выюшкина, И.Д. Проскуровская, С.М. Бочарова, И.С. Микова). Педагоги – лингвисты внесли существенный вклад в изучение аутентичных источников, опыта тьюторов Оксфорда, публикаций британских коллег в понимание классического тьюториала и возможностей его использования в образовательной деятельности.

Опираясь на материалы сайта Института методики обучения Oxford Learning Institute, педагог-исследователь Е.Г. Выюшкина определяет тьюториал так: это систематическое занятие для одного или двух студентов, которое направлено на углубленное изучение и понимания ими предмета с обсуждением их работ по учебе для успешной сдачи экзамена.

Е.А. Челнукова, исследователь Мининского университета (Нижний Новгород), рассматривает тьюторство не столько со стороны педагогической технологии, сколько подчеркивая культурный феномен традиции британской школы, которая основана на индивидуальной работе с воспитанниками. Представляя менеджерский ракурс изучения практики тьюторства в отечественной системе образования, она связывает его распространение с развитием дистанционного профессионального образования, и указывает на несовершенства тьюторского сопровождения на стадии становления [4]. Однако причина низкого качества педагогического сопровождения в системе ДО объясняется неясностью оснований позиции тьютора, приписывая ему роли преподавателя, консультанта, организатора самостоятельной работы. Более того, выполнять обязанности тьютора могут специалисты разных сфер деятельности без специальной педагогической подготовки.

На протяжении нескольких веков, вплоть до XXI века, тьюторская система в университетах Англии, занимает центральное место в обучении. Тьюторство в России развивается в разных направлениях, от разработки индивидуального сопровождения образовательной программы до обучения в рамках дистанционного курса. Современная модель тьюторства в России отличается от Англии, например, тем, что в России тьютор - квалифицированный специалист, имеет специальное образование, работая в общеобразовательных учреждениях. Функции тьютора России не близки к исходным функциям основателям тьюторства. Функции тьютора в первую очередь-это воспитательная и развивающая. В России развивающая функция представлена, как интеграция социализации личности в социум, нежели как индивидуализация. Российское педагогическое сообщество модернизировало тьюторство под свои запросы и потребности: разработала систему, которая имеет свои методы, принципы, подходы, функции. В России главной целью является сопровождение индивидуального образовательного маршрута учащегося.

История тьюторства в России связана с историей университетов Британии [10]. Тьюторство появилось приблизительно в XII веке в английском университете – Оксфорде. Тьюторская система в XIII–XIV вв. заняла ведущее место в образовательной системе Европы, а дополнением к ней появилась лекционная. С XIV века, тьюторство обретает форму как университетское наставничество. В этот период Русь переживала не лучшие времена. Вследствие политического упадка Киева после взятия его татарами, образованием феодальной раздробленности русских земель, развитие культуры несколько приостановилось. Монастыри, служившие культурными просветительскими центрами, хранившие книги, летописи, выполняли в то время роль крепостей, поэтому подвергались пожарам, осаде и разрушению, а культурные ценности уничтожались. Но в те тяжелые условия, русская культура продолжала развиваться, особенно те княжества, которые не подвергались татарскому нападению, или были не очень сильно разорены, это - Новгородское, Тверское, Владимирское и Московское княжества.

В период XII—XV вв. при монастырях и церквях были школы грамоты. Количества школ, не хватало для обучения людей, и русский народ сам решил эту проблему. В XII в Киевском княжестве стали появляться «мастера грамоты», которые за деньги обучали детей чтению, письму, молитвам. Количество обучающихся у одного «мастера грамоты» доходило от 8 до 12 человек. Дети у «мастеров грамоты» начинали учиться с семилетнего возраста, иногда к учителю приходили заниматься юноши и взрослые. «Мастер грамоты» занимался с каждым учеником отдельно: каждый ученик, продвигался своим темпом [12]. Экономическое развитие в XVI в. России ставило вопрос об открытии школ. Открытие школ в тот период росло, однако не соответствовало XVI в. быстро возрастающей потребности в грамотных людях. Появились Братские школы, которые служили интересам православной церкви. В Братских школах изучали церковный устав, церковное

чтение, пение. Дети в школе делились на три категории: распознающие буквы и сложение; не читающие и выучивающие наизусть уроки; умеющие объяснить прочитанное, рассуждать и понимать. Реформировал братскую школу Петр Могила в 1633 г. Обучение проводилось на латинском языке. Классов стало восемь. В Московской Руси также была осознана потребность в хорошо организованной школе, поэтому в 1687 году открылась эллино-греческая академия, переименованная затем в Славяно-греко-латинскую академию. К академии присоединилась славяно-российская школа, похожая на подготовительные классы. В академии преподавался курс философии: богословие, риторика, логика, физика, математика. В связи с этим и развитием было два класса: богословский и философский. Позже, а именно в XVI в. появился сборник «Домострой», в котором был свод правил по ведению домашнего хозяйства и свод взглядов на воспитание детей в семье. В одной из глав «Домостроя» говорится о воспитании детей в «страхе божии», призывает родителей заботиться о детях их нормальном росте, требует воспитания в детях мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости, хозяйственности, «вежества» (т. е. вежливого обращения) [8]. В XVII в. Борисом Годуновым были предприняты попытки создать высшую школу, где бы преподавали иностранные профессора, но духовенство воспротивилось, не приняло идею, так как опасались католического или протестантского влияния. Тогда Борис Годунов решил направить несколько юношей для получения необходимого образования в Западную Европу: Англию, Францию и Австрию, но ни один из них не вернулся в Россию. В начале XVIII в. открываются начальные «цифирные» школы, и «математические школы». К середине XVIII века (1755 г. – на 600 лет позже, чем в Европе) в России открывается первый университет. Университет состоял из системы кафедр и программ изучения каждого курса. Преподавателей в университете было мало, поэтому не могло возникнуть каких-либо условий для внутреннего и внешнего, свободного и открытого образовательного пространства – «сопровождения движения». В Российских институтах по сравнению с британскими, так же не было таких явлений, как независимость, свободное время, место для формирования личности, для которой необходима комфортная среда, где можно было бы общаться, беседовать, обмениваться идеями и мнениями. В то же время в России было такое явление как наставничество, которое было среди домашних учителей. Если наставников сравнивать с тьюторами, то у них к подопечному был индивидуальный подход, но не было ценностей корпоративности, гражданского общества, открытого образовательного пространства. В период с середины XVIII в. до XIX в., согласно материалам русской литературы, в России получило распространение такое педагогическое явление, как наставничество. К наставникам можно отнести тех, кто занимался воспитанием детей в дворянских семьях: няни, бонны, дядьки, обеспечивающие физиологическое выращивание. За воспитание и обучение детей отвечали гувернантки, гувернеры, домашние учителя. После 1834г появилось выражение «домашний наставник», которое обозначало домашних выпускников-воспитателей российских университетов. Многие писатели раскрыли образ наставника в своих произведениях (А.С. Пушкин; А.П. Чехов, И.С. Тургенев). Высокий статус наставительного слова является неотъемлемой частью произведений русской литературы. В русской литературе XIX в. существует высказывания о поведенческом облике профессионального наставника и проблемах профессиональной педагогической коммуникации. Коммуникативная позиция наставника-профессионала задает единое основание для выявления основных типов учителей. В этом периоде нас заинтересовала деятельность Владимира Федоровича Одоевского, а именно его педагогические методики в области духовно-нравственного дошкольного воспитания и наставничества.

В.Ф. Одоевский стал известен в дошкольном образовании. В.Ф. Одоевский создал много трудов для детей дошкольного возраста и воспитателей, такие как: «Азбука для употребления в детских приютах»; «Сказки и другие произведения для детей дедушки Ириней», «Наука до науки», «Руководство для гувернанток». В 1839 году Одоевский написал «Положение о детских приютах» и пишет к нему «Наказ для заведующих детскими приютами». В «Наказе» Одоевский описывает качества, которыми должна обладать воспитательница-смотрительница, работая с детьми в приюте. При выборе воспитательницы, в первую очередь, необходимо обращать внимание на ее «душевное образование; чистоту нравственности, тихий и миролюбивый нрав, здравый смысл и врожденное чувство любви к ближнему» [8]. Также педагог Одоевский В.Ф. особое внимание уделяет религиозно-нравственному воспитанию детей, поэтому для смотрительниц приюта были составлены особые наставления по духовно-нравственному воспитанию детей. Владимир Федорович был уверен, что цель духовно-нравственного воспитания детей заключается в том, чтобы ребенок самостоятельно осознал в себе существование нравственных чувств. В произведениях «Мороз Иванович», «Два дерева», «Серебряный рубль» В. Ф. Одоевского отражены характерные черты духовно-нравственного воспитания и наставничества, автор ненавязчиво учит трудолюбию, добрым делам, справедливости, милосердию. Его произведения имеют не только историко-педагогическое, но и прикладное значение. В развитие педагогической деятельности-наставничества внес вклад великий русский ученый Дмитрий Иванович Менделеев. Он был уверен, что цельная система образования должна начинаться с высшего училища для подготовки учителей-наставников. Система образования наставников Д.И. Менделеева основывалась на принципах научной, специальной, теоретической и практической подготовки педагогов. Если провести аналогию наставничества с тьюторством, то их основная цель – педагог должен ориентироваться на индивидуальность личности. Наставничество – вид педагогической деятельности, основной целью которой, было воспитание духовно-нравственного человека, носящее творческий характер, исключающее подавление личности воспитанника. Если анализировать тьюторство в Англии того времени, то была отличительная черта, а именно свобода преподавания и учения. У тьютора были свои функции, он был посредником между свободным профессором и свободным обучающимся. Основной задачей тьютора была сохранить «свободу личности» обучающегося и выполнять функцию сопровождения в процессе самообразования. Тьютор направляет студента в учебе, советует какие лекции и практические занятия посещать, помогает составить план своей учебной работы. Также следит за учениками, чтобы те выполняли задания и были готовы к экзаменам. В XVII в. тьюторство становится частью англо-университетской системы, постепенно начинает вытеснять профессорскую. Начиная с первой четверти XVIII в. России пришлось создавать новую систему образования: академии, университеты, школы, училища и гимназии. Процесс проходил в кардинальной модернизации. Наставничество сыграло не маловажную роль в России, так как не хватало достаточного количества учебных заведений, открывались церковные и братские школы, было домашнее обучение, в которых работали и выполняли функции наставника-гувернантки, няни, бонны, дядьки, домашние учителя.

Выводы. По существу, тьюторство и наставничество схожи по некоторым функциям: воспитание духовно-нравственной личности обучающегося, построение индивидуальных образовательных маршрутов и их реализация, индивидуальный подход к каждому подопечному.

Публикации ученых и педагогов-практиков показывают, что проблема педагогического и методического обоснования тьюторского сопровождения не исчерпала потенциала научной новизны. Обзор источников, научных публикаций, нормативно-правовых документов, справочно-информационных материалов позволил сформулировать понятие тьюторского сопровождения в информационно - образовательном пространстве современной образовательной организации.

Под «тьюторским сопровождением» вслед за О.Н. Перевезенцевой [9] мы понимаем процесс субъект - субъектного взаимодействия тьютора и тьюторанта, что достигается координацией и согласованием педагогических действий тьютора интересам личностного роста обучающегося, его самосовершенствованию в когнитивной, эмоционально-ценностной и деятельностной сферах. Тьюторская позиция, на наш взгляд, заключается в помощи, в поддержке обучающегося в самоопределении и самореализации и сопровождении его индивидуального движения развития. Это деятельность, которая существенно отличается от традиционной работы педагога, воспитателя, психолога.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. №1 (31). С. 5-11.
2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. №5. - 2013 - С. 38-41.
3. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
4. Мухин М.И. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования взрослеющей личности // Воспитание школьников. 2014. № 7. С. 3-12.
5. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
6. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности // Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
7. Перевезенцева О.Н. Интеграция основного и дополнительного физкультурно-спортивного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №7, С. 127-140.
8. Перевезенцева О.Н. Значимость тьюторского сопровождения единого информационно образовательного пространства школ в процессе интеграции общего и дополнительного образования // Успехи современной науки и образования - 2016. - №8, Т.1. - С. 122-124.
9. Перевезенцева О.Н. Формирование информационной деятельности младших подростков для достижения метапредметных результатов образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 84-85.
10. Скворцов В.Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина / В.Н. Скворцов. – 2017. – № 2. – С. 157–161.
11. Скворцов В.Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.
12. Скворцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: Сборник статей. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. С. 47-50.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

старший преподаватель кафедры иностранных языков Куницына Мария Львовна

Инженерная академия Российского университета дружбы народов (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу организации обучения педагогов, желающих работать в сфере предметно-языковой интеграции. Автор рассматривает основополагающие характеристики преподавателя предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), подробно раскрывает ход развития мысли ученых, изучавших требования к CLIL-педагогам. В ходе исследования автор проводит сравнительный анализ двух рамочных документов, содержащих в себе перечень ключевых компетенций педагога предметно-языкового интегрированного обучения, выявляет их сходства, различия, сильные и слабые стороны. Далее автор подробно останавливается на особенностях организации тренингов для преподавателей-предметников и выявляет перечень необходимых мер, которые стоит принять при планировании обучения CLIL-педагогов. Автор приходит к выводу о том, что благодаря четкому алгоритму планирования курсов для преподавателей популярность предметно-языкового интегрированного обучения должна возрасти.

Ключевые слова: предметно-языковая интеграция, предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, педагог.

Annotation. This article is devoted to the issue of organizing teacher education for content and language integrated learning (CLIL). The author studies main characteristics of a CLIL teacher, gives a detailed description of how scientists' thoughts ran about the requirements to a CLIL teacher. While investigating it the author makes a comparison of two main CLIL teacher competences frameworks, finds out their similarities, differences, strengths and weaknesses. Further the author comments in detail on the peculiarities of CLIL teacher training organization, coming up with a list of necessary steps that have to be made while planning CLIL teacher education. Finally, the author makes a conclusion about the positive influence of a clear procedure of teacher training on CLIL popularization.

Keywords: content and language integration, content and language integrated learning, CLIL, CLIL teacher.

Введение. Одной из современных тенденций развития образования сегодня является массовый интерес к различного рода интегративным подходам. Междисциплинарные связи, развитие которых является одной из приоритетных задач в средней школе, должны играть важную роль и в процессе вузовского обучения. Необходимость ухода от прямой передачи контента на лекционных занятиях и механической отработки полученных знаний на практических назрела уже давно. Также, очевидна на сегодняшний день ведущая роль коммуникативных навыков в формировании компетентности будущего специалиста. В свете всего вышесказанного повышенный интерес к предметно-языковому интегрированному обучению (Content and language integrated learning – CLIL) вполне объясним. В России на настоящий момент уже создана внушительная теоретическая база по предметно-языковой интеграции и вопросам ее применения в высшей школе. Однако, есть целый сегмент данного явления, которому, несмотря на всю очевидность, до сих пор не уделялось должного внимания со стороны отечественных исследователей – подготовка и переподготовка педагогов для предметно-языкового интегрированного обучения.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в ряде ведущих вузов страны (КГПУ им. Астафьева, КФУ и др.) действуют магистерские программы по CLIL в рамках направления подготовки «Педагогическое образование». Также существует возможность пройти курсы и сдать на международный сертификат линейки Cambridge – TKT CLIL. Но несмотря на эти шаги этого недостаточно чтобы решить вопрос с квалифицированными кадрами в высшей школе в полной мере.

Педагог является краеугольным камнем в процессе реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Его компетенции во многом определяют успешное внедрение интеграционных процессов в академическую среду высшей школы. Нехватку квалифицированных преподавателей для предметно-языкового интегрированного обучения отмечали в своих работах многие зарубежные исследователи (П. Мехисто, Д. Марш, М. Фриголе [6], М.Л. Перез-Канадо [9] и др.). П. Болл и его коллеги [1] отмечают, что несмотря на тот факт, что большинство практикующих CLIL-педагогов не проходили специализированного обучения ввиду его отсутствия, высока вероятность того, что спустя несколько лет преподавания они бы желали его пройти.

Ввиду двойственной природы предметно-языкового интегрированного обучения с самого начала возникали вопросы о том, кем же должен быть педагог CLIL – предметником или лингвистом. В странах Европы долгое время лидировали педагоги-предметники, владеющие иностранным языком на уровне, достаточном для преподавания. В России инициатива внедрения CLIL исходила как от предметников, так и от лингвистов, желающих повысить эффективность профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Более того, программы тренингов или курсов повышения квалификации для предметников и лингвистов также должны быть различными, в зависимости от целей конкретного интегрированного курса. Например, если задачей стоит развитие языковых компетенций в профессиональной среде преподавателем может быть педагог-лингвист, которому будет необходим тренинг по предмету. И наоборот, если в целях курса значится подготовка к билингвальному обучению, полноценное восприятие языка как средства обучения (ЕМ), значит предпочтение стоит отдать предметнику, прошедшему языковую подготовку и достигшему уровня не ниже B2 CEFR. Также существует вариант бинарных курсов, совместного (коллективного) преподавания, который практиковался в высшей школе США уже десятилетия назад, когда предметник ведет занятия с поддержкой коллеги – лингвиста, таким образом они выстраивают свои курсы параллельно. В идеале, CLIL-педагогом должен быть человек, равноценно компетентный в обеих сферах – в языке и предмете, но на практике найти такого специалиста бывает нелегко.

Формальные требования к CLIL-педагогам присутствуют во многих странах, однако все еще встречаются случаи, когда педагоги, интересующиеся предметно-языковой интеграцией, начинают применять ее принципы на практике, только лишь потому что они этого желают, и действуют по собственной инициативе и по наитию. В Европе многими исследователями делались попытки создать идеальный образ преподавателя предметно-языкового интегрированного обучения и максимально подробно его охарактеризовать.

В 2006 году отчет «Эвридики» определил CLIL-педагога следующим образом: «это педагог, который может преподавать один или несколько предметов из программы на языке, отличным от традиционно используемого в данной стране, а также способный преподавать этот язык, то есть является специалистом как минимум в двух областях» [3]. Причем вопрос языковой компетентности видится в разных странах по-разному и колеблется от приемлемого уровня B1 до требований уровня носителя языка. В 2008 году М. Меллион исследовала факторы успеха во внедрении интегрированных программ и выявила три основных, назвав их 3С: созданные условия (conditions), вовлеченность, профессиональный интерес (commitment) и компетенции (competencies). При этом она подчеркивала, что определяющими являются компетенции (лингвистические, дидактические и межкультурные) и «самоотверженность» педагога [7]. Отметим, что в данной триаде не упомянуты предметные компетенции, видимо по причине того, что она создавалась для педагогов-предметников, заведомо имеющих знания по профильной дисциплине. Далее в 2009 году было опубликовано Портфолио CLIL-педагога (автор – М.А. Хансен-Паули [4]), в котором содержалось 8 ключевых зон компетентности преподавателя предметно-языкового интегрированного обучения: осознание потребностей обучающихся и целеполагание, планирование интегрированного занятия, мультимодальность, взаимодействие с обучающимися, предметная грамотность, оценивание результатов обучения,

сотрудничество с другими педагогами, культурологический аспект. В 2010 году исследователем П. Бертро была предложена таблица компетенций CLIL-педагога, которая стала наглядным отображением многогранности его функций [2]. В 2011 году группой ученых под руководством М. Фриголе был разработан Европейский рамочный документ по подготовке преподавателей предметно-языкового интегрированного обучения (EFFCTE) [5]. Он содержит основную унифицированную терминологию, употребляемую в контексте CLIL, ключевые профессиональные компетенции, а также модули профессионального развития педагога.

Эти два рамочных документа имеют много общего, однако построены по-разному и основываются на различных принципах. Изначально они оба были созданы в качестве теоретической основы для тренингов преподавателей, а также рассматривались как рычаг воздействия для обеспечения непрерывного профессионального развития педагога CLIL.

Проведем их сравнительный анализ (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика моделей подготовки CLIL-педагога

Таблица компетенций (2010)	Рамочный документ EFFCTE (2011)
Цель: карта компетенций для продвижения и популяризации CLIL Форма: разделена на две большие части – «фундаментальные основы CLIL» и «реализация CLIL». Первая часть адресует нас к теоретическим аспектам, административным вопросам и проблемам взаимодействия с управленческим персоналом учебного заведения. Вторая часть относится к практическому применению интегрированного обучения. Каждая область компетенций разбита на конкретные компетенции, описанные в формате «can do» и сопровождается индикаторами компетенций. Индикаторы и дескрипторы компетенций описаны очень детально и имеют непосредственную отсылку к CLIL.	Цель: подготовка профессиональных CLIL-педагогов, унификация требований Форма: три раздела – терминология CLIL, ключевые профессиональные компетенции, модули профессионального развития педагога. Ключевые профессиональные компетенции – это те компетенции, которые педагог должен освоить в рамках тренинга/курса по подготовке. Они были условно разделены на 8 областей, часть из которых непосредственно относятся к CLIL, другие являются общепедагогическими. Причем, к непосредственно CLIL-компетенциям авторы отнесли знание методологии, владение языком и предметом, технологиями оценивания, умение создавать учебные материалы и обучающую среду.

Как видно из таблицы, данные модели CLIL-педагога ориентированы на разные аудитории несмотря на то, что обе они содержат в себе так или иначе теоретические основы предметно-языкового интегрированного обучения, и могут быть использованы для проведения обучения и тренингов по CLIL для педагогов. EFFCTE представляется более сбалансированным в классификации, группировании компетенций. Также он представляет возможность адаптировать курс, построенный на нем, под конкретных педагогов в зависимости от их уровня – начинающий преподаватель, опытный преподаватель, педагог-предметник или лингвист. Таблица компетенций П. Бертро сложнее в применении, так как представляет более детальный взгляд на компетенции без разделения по уровням.

Несмотря на различия в определении областей компетенций ясно одно: предметно-языковое интегрированное обучение несет в себе массу задач, требующих решения на методическом и управленческом уровне, а кроме этого сформированности особых компетенций, связанных с преподаванием предметного содержания и иностранного языка, их интеграцией на каждом занятии. Именно это и послужило отправной точкой в создании тренингов и курсов для преподавателей, желающих или уже практикующих CLIL. При проектировании тренингов для CLIL-педагогов важно изначально определиться с целевой аудиторией – преподаватели-предметники или преподаватели-лингвисты, так как основное содержание курса будет в значительной степени зависеть от этого.

Поскольку традиционно программы тренингов по CLIL ориентированы больше на предметников, соответственно подтверждением их текущего уровня языковой компетенции должен служить либо сертификат, либо пройденный тест, показывающий наличие необходимого минимального уровня владения иностранным языком для участия в программе CLIL. Как пишет В. Павон, в случае, когда преподаватель-предметник уже вовлечен в интегрированное обучение, но при этом его языковые умения и навыки все еще остаются на низком уровне, тогда ему должна быть предоставлена возможность посещать занятия по языку для быстрого поднятия уровня своей языковой компетенции [8]. В таком случае объем внедрения интегрированных курсов будет увеличиваться пропорционально развитию иноязычной компетенции предметника. Говоря о владении языком, стоит упомянуть и тот факт, что CLIL-педагог должен понимать особенности овладения иностранным языком, понимать механизмы того, как обучающиеся получают навыки владения иностранным языком через предметное содержание, быть в курсе определенных стадий в изучении иностранного языка, знать основные теории, посвященные этому и факторы, влияющие на данный процесс [10].

Итак, проектируя тренинг для преподавателей-предметников стоит:

- 1) Запланировать входное тестирование владения иностранным языком или просить предоставить сертификат, подтверждающий уровень не ниже B1 CEFR;
- 2) Распределить педагогов на подгруппы в зависимости от их опыта преподавательской деятельности в целом и опыта предметно-языковой интеграции в частности (начинающий педагог, опытный педагог, педагог, практикующий CLIL);
- 3) Определить на основе вышеупомянутых рамочных документов ключевые области компетенций, которые планируется развить у педагогов;
- 4) Сформулировать конкретные компетенции в каждой из выбранных областей;

5) Для каждой компетенции подобрать наиболее четко определяющий ее индикатор сформированности;

6) Разбить материал курса на модули, по принципу от простого к сложному, от теории к практике, связав освоение этих модулей с формированием конкретных CLIL-компетенций;

7) Организовать возможность практического применения полученных знаний, предоставив возможность спланировать и провести CLIL-занятие с последующей оценкой как со стороны обучающихся, так и со стороны экспертов.

Выводы. Организация обучения для преподавателей, желающих попробовать себя в предметно-языковой интеграции требует глубокого понимания процессов интегрированного обучения, знания особенностей функционирования интегрированных курсов, основ методологии CLIL, а также большого упорства и самоотдачи, так как несмотря на проводимые исследования, наличие готовых рамочных документов, определяющих необходимые компетенции CLIL-педагога, данная сфера остается до конца не изученной и не регламентированной.

Следовательно, наличие четкого алгоритма организации и планирования тренингов для CLIL-педагогов может стать толчком для распространения и популяризации предметно-языкового интегрированного обучения в высших учебных заведениях России, что неизменно приведет к повышению общего уровня профессиональной иноязычной компетенции как выпускников, так и преподавателей.

Литература:

1. Ball P., Kelly K., Klegg J. Putting CLIL into Practice. OUP, 2015.
2. Bertaux P., Coonan C.M., Frigols M.J., Mehisto P. The CLIL Teacher's Competence Grid. 2010. Режим доступа: <http://lendlentrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf> (дата обращения: 12.04.2019)
3. European educational information network "Eurydice" (Европейская информационная сеть в области образования «Эвридика») Режим доступа: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en (дата обращения: 12.04.2019)
4. Hansen-Pauly M.A., Bentner G., Jovanovic V., Zerbato D., Llinares A., Dafouz E., Erades C., García M., Carreras A., Favlli F., Dale L., Robinson P., Hofmannova M., Novotna J. Teacher Education for CLIL across Contexts: From Scaffolding Framework to Teacher Portfolio for Content and Language Integrated Learning. SOCRATES-COMENIUS 2.1 Project: 128751 - CP - 1 - 2006 - 1 - LU — COMENIUS C21. 2009. Режим доступа: http://clil.uni.lu/CLIL/Project_files/CLIL_Project_Final_Report.pdf (дата обращения: 12.04.2019)
5. Marsh D., Mehisto P., Wolff D., Frigols M. J. European Framework for CLIL Teacher Education. ECML, 2010.
6. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL. Macmillan, 2008.
7. Mellion M. J. The challenges of changing tongues in business university education. В кн.: R. Wilkinson, V. Zegers (Eds.). Realising Content and Language Integration in Higher Education. Maastricht: Maastricht University, 2008. - С. 212–227.
8. Pavón V. The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology // Journal of Border Educational Research, Vol. 8/1, 2010. С. 31-42.
9. Pérez-Cañado M. L. CLIL research in Europe: past, present, and future // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 15/3, 2012. С. 315–341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064
10. Wolff D. The European Framework for CLIL Teacher Education. Synergies, Vol. 8, 2012. С. 105-116.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

старший преподаватель кафедры

«Мировая экономика и логистика» Тукова Екатерина Александровна

Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье описывается процесс ориентированного формирования социального интеллекта (СИ), которое предполагает наличие целенаправленно выстроенной образовательной среды, базирующейся на педагогических факторах, способствующих повышению уровня СИ.

Ключевые слова: социальный интеллект, профессиональное образование, разновидности интеллекта, Ганс Айзенк.

Annotation. This article describes the process of oriented formation of social intelligence (SI), which implies the presence of purposefully built educational environment based on pedagogical factors that contribute to the increase of SI level.

Keywords: social intelligence, vocational education, types of intelligence, Hans Eysenck.

Введение. Отличительной чертой современного социума является непрерывное усложнение и увеличение количества коммуникаций, что связано с главными закономерностями эволюции цифровых технологий и их воздействием на общественное сознание. Это обусловило резкое повышение роли способностей, навыков и компетенций социально-коммуникативного характера, что подразумевает их ускоренное развитие в ближайшем будущем – как в контексте образовательной системы, так и за ее пределами. В связи с этим особое значение имеет воспитание социального интеллекта (далее – СИ) как фактора, занимающего ключевое место в формировании коммуникативных навыков личности, в интерпретации ею социальной сферы. Исследование современных научных работ, посвященных сущности СИ и специфике его воспитания, позволяет нам утверждать, что данную характеристику лучше всего развивать в школьном возрасте, при изучении родного или иностранного языка.

С точки зрения южноафриканского психолога Каспера Ван Зила (Casper van Zyl), освоение естественных языков оказывает весьма существенное положительное влияние на возрастание уровня СИ и совершенствование социальных умений обучающихся. Тем не менее, необходимо подчеркнуть, что многие авторы, рассматривающие СИ в практическом ракурсе, указывают на то, что при высокой продуктивности различных способов совершенствования данной характеристики, диапазон результатов все равно остается довольно значительным. Это может свидетельствовать о нестабильности внутренней структуры СИ, что, в свою очередь, говорит о неустойчивых темпах ее развития у данного индивида. Иными словами, важен не только высокий СИ, но и стабильность происходящих изменений. СИ совершенствуется в контексте той или иной деятельности, в процессе взаимодействия с другими людьми, но при этом человек должен адекватно оценивать собственное и чужое поведение, осмысливать окружающую его социальную среду.

Изложение основного материала статьи. Ключевыми содержательными составляющими СИ выступают умение решать прикладные задачи, социальная компетентность и речевые навыки. В начале 1980-х годов американский психолог Роберт Штернберг (Robert Sternberg) поставил перед собой цель выявить основные ассоциации, которые возникают у людей, не имеющих психологического образования, когда они слышат словосочетание “social intelligence” («социальный интеллект»). В соответствии с результатами проведенного опроса, СИ включает в себя следующие компоненты:

1) умение решать прикладные задачи (выстраивать логические «цепочки», рассматривать проблему со всех возможных позиций, совершать осмысленный выбор, пользоваться первоисточниками (особенно при поиске важных сведений), выслушивать доводы собеседника);

2) речевые навыки (способность высказываться ясно, с хорошей дикцией, усваивать прочитанный материал, обладать богатым словарным запасом (как активным, так и пассивным), не иметь проблем с изложением своих мыслей на письме, уметь взаимодействовать с окружающими);

3) социальная компетентность (способность мириться с отдельными недостатками людей, быть тактичным, порядочным, пунктуальным, отзывчивым, иметь разнообразные жизненные интересы и стремиться к справедливости).

На рубеже XX и XXI столетий становится все более популярным тезис о том, что учет дополнительных индивидуальных свойств, затрагивающих область эмоций и сферу межличностных контактов, предоставляет более подробную информацию об интеллектуальных возможностях личности. Промониторив высокие результаты в области социального и психологического развития, люди, как правило, достигают успеха в жизни и творчестве. Обычно их достижения настолько значительны, что могут не только благоприятно отразиться на их финансовом положении и социальном статусе, но и ввести их в ряды выдающихся и даже великих представителей данного общества [1].

Вопросы, связанные с интеллектом, исследуются педагогами и психологами уже очень давно, едва ли не с первых дней существования соответствующих наук, однако до сих пор являются одними из самых дискуссионных. Например, даже сейчас, в XXI веке, научное сообщество не располагает общепризнанной дефиницией интеллекта, хотя данное понятие можно отнести к числу самых популярных и востребованных (как в педагогике, так и в психологии).

Под интеллектом традиционно понимают относительно стабильную совокупность умственных способностей личности; как разум, умение осуществлять мыслительную деятельность, улавливать скрытые смыслы; как систему когнитивных функций, трансформирующих восприятия в информацию либо способствующих критическому осмыслению уже имеющихся сведений. Кроме того, интеллект рассматривают как комплекс умственных операций, как подход к выполнению задач, как индивидуальный способ познания действительности и т.д. [3].

Британский психолог Ганс Айзенк (Hans Eysenck) выделяет три разновидности интеллекта: *биологический* (физиологические и гормональные, врожденные или сформированные в детстве предпосылки познавательной активности, обусловленные особенностями развития коры головного мозга); *психометрический* (измеряемый посредством типовых IQ-тестов) и *социальный*, также называемый *практическим* или *прикладным* (проявляется в том, насколько успешно индивид адаптируется к нормам и требованиям, сложившимся в данном социуме). Автор выделяет такие компоненты СИ, как память, умение рассуждать, обучаемость, анализ доступных сведений, способность к выполнению поставленных задач, составление плана действий, адаптационный потенциал личности. Рассмотрим предлагаемую классификацию более подробно [4].

В связи с биологическим интеллектом нужно подчеркнуть, что еще в XIX столетии основоположник евгеники Фрэнсис Гальтон (Francis Galton) сделал популярной точку зрения, согласно которой высокий уровень интеллекта обычно присущ людям, обладающим тем или иным врожденным преимуществом физиологического характера. С точки зрения Г. Айзенка, именно оценка биологического интеллекта в наибольшей степени соответствует основным принципам и идеалам современной науки. Психометрический и социальный интеллект рассматриваются автором лишь как естественное следствие его главной, – биологической, – разновидности [8].

Психометрический интеллект, как уже было сказано, определяется с помощью стандартных IQ-тестов, которые разрабатываются на основе определенных критериев, устанавливаемых психологами на базе их профессионального и жизненного опыта (тесты, предложенные Г. Айзенком, до сих пор являются одним из наиболее популярных стандартов, несмотря на существенные недостатки). В соответствии с результатами факторного исследования большого количества тестов, оценивающих специальные способности индивида, психометрический интеллект на самом деле коррелирует с каким-то базовым психическим свойством, позволяющим систематизировать поступающую информацию и влияющим на процесс ее переработки.

СИ репрезентируется в том, насколько эффективно человек приспосабливается к нормам и правилам, установленным в данном обществе. В психологии такая интерпретация применяется и к интеллекту в целом. Например, немецкий психолог и философ Уильям Штерн (William Stern) трактует интеллект как «некоторую общую способность к новым жизненным условиям». Адаптационное действие, – устранение или смягчение проблемы посредством интеллекта, – реализуется через оперирование ментальным (умозрительным) аналогом предмета или явления при преобладании сознательного над бессознательным. Таким образом, стоящая перед индивидом задача может быть выполнена в данный момент и в данном месте, без метода проб и ошибок: точнее говоря, и пробы, и ошибки имеют место, – наряду с успехами, – на внутреннем, «мозговом» уровне. У. Штерн отмечает, что в данном контексте показателем интеллектуальной деятельности выступает

не изменение социальной среды, а исследование ее специфики для налаживания приспособительного поведения [6].

Экономические и социальные трансформации, характерные для современной России, объединяют роль личности, зачастую делая ее почти незаметной на фоне сложной и разнообразной общественной среды, развитие которой становится все более стихийным, все менее предсказуемым. С нашей точки зрения, данную проблему можно решить посредством совершенствования адаптационной (приспособительной) способности граждан. Уяснение и закрепление на поведенческом уровне правил и норм, сложившихся в данном обществе для взаимодействия с людьми и миром в целом, репрезентируется через СИ, который, в свою очередь, представляет собой индивидуальную характеристику, позволяющую формировать устойчивую самооценку, предвидеть итог своих действий, осознавать мотивы собственной и чужой деятельности.

Уровень интеллекта определяет сложность, объективность и функциональность мировоззрения, присущего индивиду. О развитии данного качества можно судить по тому, как он воспринимает, осмысливает и интерпретирует окружающую реальность; по тому, какую роль играет в той или иной ситуации (стандартной либо нетипичной) и как себя при этом ведет.

Рассматривая СИ как умение верно трактовать человеческое поведение, нужно подчеркнуть необходимость соответствующих навыков для успешных межличностных контактов и продуктивной адаптации к существующему социальному контексту. Сейчас, в эпоху цифровых технологий, все более важное место отводится способности добиваться своей цели с помощью грамотно выстроенного общения, относиться к поступающим сведениям с «беспристрастным интересом» и уделять определенное внимание любым, даже не очень значимым изменениям, происходящим вокруг.

В психологии и педагогике выделяют несколько базовых подходов к феномену интеллекта, точнее – к объяснению его природы [2, 5, 7]: генетический (Ж. Пиаже, У. Чарльзвор), образовательный (А. Стаатс, Е. Фейерштейн), функционально-уровневый (Б.Г. Ананьев, Б.М. Величковский), социокультурный (Дж. Бруннер, Л.С. Выготский) и т.д. Британский психолог Тони Бьюзен (Tony Buzan) считает СИ лишь одной из десяти разновидностей интеллекта, присущих в той или иной степени каждому человеку (наряду, например, с вербальным, числовым, творческим, сексуальным интеллектом) [9].

Выводы. СИ позволяет переработать сведения, требующиеся для предвидения результатов той или иной деятельности. Получая данные о специфике поведения окружающих, индивид осмысливает эту информацию и соотносит с ней реализуемые ментальные действия; в то же время, в ходе переработки сведений у него складывается представление о сущности и роли происходящего.

Ценностно-коммуникативная функция СИ коррелирует со стремлением понимать окружающих и доносить до них собственные потребности. Раскрывая свою личность в непрерывном взаимодействии с другими людьми, человек постоянно усваивает, воспроизводит и корректирует поведенческие нормы и правила, существующие в данном социуме. С точки зрения Н.И. Чуприковой, суть общения состоит в умении транслировать мысль, передавать информацию о своем настроении, об отношении к теме разговора и собеседнику, достигать поставленной коммуникативной цели.

Рассмотренная функция СИ имеет прямое отношение к другой функции – когнитивно-оценочной. Иерархия ценностей и смыслов не может позиционироваться как следствие оценочного восприятия. Цель наделяется тем или иным внутренним содержанием только с учетом средств ее реализации в контексте ценностно-коммуникативной функции. Очевидна взаимосвязь познавательной-оценочной функции социального интеллекта и коммуникативно-ценностной функции.

С помощью общения можно получить объективные сведения о социальной среде и ее многоаспектных интерпретациях, носящих ценностный характер. Аксиологическая составляющая позволяет сформировать определенное отношение к обществу и миру в целом и демонстрировать постоянную активность в отстаивании данной позиции.

Также необходимо упомянуть об аналитическо-коррекционной функции СИ, напрямую связанной с двумя функциями, рассмотренными выше (прежде всего с ценностно-коммуникативной). Она репрезентируется через самоанализ (саморефлексию) и через осмысление сильных и слабых сторон образовательной деятельности, а также способствует коррекции коммуникативного процесса, который в норме ориентирован на ослабление внутренних разногласий, на создание комфортного психологического климата.

Рефлексия определяется как деятельность, направленная на познание содержания и структуры своего внутреннего мира и внешней реальности, базовых принципов человеческого мышления и культуры. Посредством рефлексии устанавливается связь индивида с социальной средой. По мнению отечественного психолога В.Д. Шадрикова, интеллект представляет собой одну из составляющих духовного потенциала личности. Таким образом, аналитико-коррекционная функция СИ создает условия не только для оценки конкретной ситуации и более широкого контекста, но и для соизмерения окружающей действительности с эмоционально-нравственной жизнью личности и внесения необходимых изменений во взаимодействие индивида с социальной средой [10].

Коррекционная составляющая рассмотренной функции способствует стабильности психического состояния индивида, позволяет ему более эффективно контактировать с социальной средой, поскольку СИ оказывает положительное воздействие на уровень креативности, имеет прямое отношение к сущности учебно-воспитательного процесса. При этом следует отметить, что СИ не только вносит необходимые изменения в мышление индивида, но и служит связующим звеном между умом, эмоциями и волевой сферой. Данный вид интеллекта помогает контролировать негативные переживания, справляться со стрессом и фрустрацией, разработать действенный сценарий психологической защиты личности, нацеленный на поддержание адекватной самооценки. Также коррекционно-аналитическая функция СИ благоприятствует формированию устойчивой и продуктивной жизненной позиции индивида, регулирующей его социальное поведение.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — 2-е изд., доп. — М.: Большая рос. энцикл., 2002. — 709 с.

3. Мачехина, О.Н. Использование активных методов обучения и индивидуального опыта для освоения специальных компетенций педагога старшей школы. [Текст] / О.Н. Мачехина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2015. – Т. 3. – № 5. – С. 18 – 21.
4. Мачехина, О.Н. Сравнительный анализ основных компонентов модернизации и реформ образования в зарубежных странах (общий обзор). [Текст] / О.Н. Мачехина // Известия Южного Федерального университета. – 2018. – № 6. – С.33–43.
5. Сиротова А.А. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыкового ВУЗа на основе предметно-языковой интеграции / А.А. Сиротова // Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISAAT: Часть 2. – Казань: Отечество, 2018. – 322 с. – С. 209 – 214.
6. Сиротова А.А. Применение базовых лингводидактических приемов в предметно-языковом интегрированном обучении / А.А. Сиротова // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 1. – 414 с. – С. 279 – 282.
7. Перевезенцева О.Н. Когнитивно-визуальные технологии в образовательном пространстве. В сборнике: Новые технологии в образовании Сборник научных трудов XXVI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 62-66.
8. Трубакова Д.И. Алгоритм формирования социального интеллекта в рамках общеобразовательной организации / Д.И. Трубакова // Молодежь XXI века в научном, культурном и образовательном пространстве: новые ценности, вызовы, перспективы: сборник научных трудов Международной молодежной научно-практической конференции: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. – 2017. – С. 477 – 480.
9. Трубакова Д.И., Мохаммад С.М.А., Будильцева М.Б. Развитие социального интеллекта обучающихся в современных условиях / Д.И. Трубакова, С.М.А. Мохаммад, М.Б. Будильцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 247 – 253.
10. Трубакова Д.И. Формирование социального интеллекта младшего школьника в процессе изучения иностранного языка / Д.И. Трубакова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 7-1. – С. 195 – 197.

Педагогика

УДК: 373

магистрант группы МТО-18 Сидорова Евдокия Эдуардовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова” (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Туласынова Надежда Юрьевна

Институт зарубежной филологии и регионоведения

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова” (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается понятие межличностных отношений, дается описание механизмов формирования межличностных отношений младших школьников. Также, представлен педагогический эксперимент, содержащий диагностику уровня сформированности межличностных отношений при помощи социометрии по Дж. Морено, выявили самооценку младших школьников методике «Шкала Дембо-Рубинштейн» и определили уровни школьной тревожности по методике Филлипса.

Ключевые слова: младший школьник, межличностные отношения, социометрия, самооценка младших школьников, школьная тревожность.

Annotation. The article reveals the concept of interpersonal relations, describes the mechanisms of formation of interpersonal relations of younger students. Also, the pedagogical experiment containing diagnostics of level of formation of interpersonal relations by means of sociometry on j is presented. Moreno, revealed the self-esteem of younger students by the method of "Dembo-Rubinstein Scale" and determined the levels of school anxiety by the method of Phillips.

Keywords: junior high school student, interpersonal relationships, sociometry, self-esteem of younger students, school anxiety.

Введение. ФГОС устанавливает определенные требования к развитию у младших школьников навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Проблема развития межличностных отношений в младших школьников актуальна тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Насколько хорошо и легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт с ними, будет зависеть его дальнейшая деятельность, судьба и место в жизни. Именно в этот период закладывается навык умения дисциплинировать себя, организовывать свою деятельность, понимание ценности общения, сотрудничества, отношений в совместной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Межличностные отношения школьников оказывают непосредственное влияние на формирование личности ребенка. Ребенок должен ощущать себя принятым в группе. Как считает Г.М. Андреева, «существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений есть как бы реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия». Но их отличие – эмоциональная основа [3, с. 69]. Значит, межличностные отношения складываются на основе чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу.

Межличностные отношения - это, с одной стороны, субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Так определяется понятие «межличностные отношения» в «Словаре практического психолога» [7, с. 235]. С другой стороны, межличностные отношения представляют собой систему установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и иных диспозиций, через которые люди осуществляют взаимное восприятие и взаимную оценку [5, с. 180].

Далее рассмотрим элементы межличностных отношений: первый элемент – когнитивный предполагает осознание того, что нравится или не нравится в межличностных отношениях; второй элемент – аффективный находит свое выражение в различных эмоциональных переживаниях людей по поводу взаимосвязей между ними и третий эмоциональный элемент является ведущим из них. Поведенческий элемент реализуется в конкретных действиях. В случае если один из партнеров нравится другому, поведение будет доброжелательным, направленным на оказание помощи и продуктивное сотрудничество. Если же объект не симпатичен, то интерактивная сторона общения будет затруднена. Между этими поведенческими полюсами имеется большое количество форм интеракции, реализация которых обусловлена социокультурными нормами групп, к которым принадлежат общающиеся [4].

Понятие «личные взаимоотношения» в педагогической психологии ввел Я.Л. Коломинский, по мнению автора личные взаимоотношения понимаются, как личностно значимое образное, эмоциональное, интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние, а также автор пишет, что в системе межличностных отношений с другими людьми - с взрослыми и сверстниками - у ребенка возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека. Это, прежде всего самолюбие, выражающее стремление ребенка не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими людьми [2, с. 112].

Межличностные отношения захватывают большой круг явлений, которые могут быть описаны с учетом трех элементов взаимодействия:

- восприятие и понимание людьми друг друга;
- межличностная привлекательность (притяжение и привязанность);
- взаимодействие и поведение [6, с. 247].

Много экспериментальных исследований было посвящено на тему контактов детей и их влиянию на развитие детских отношений. Среди исследований выделяют два главных теоретических подхода:

- концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В. Петровский) [5];
- концепция генезиса общения, где взаимосвязи детей рассматривались как результат деятельности общения (М.И. Лисина) [3].

Для определения уровня сформированности межличностных отношений младших школьников мы провели педагогический эксперимент на базе МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 31 (с углубленным изучением отдельных предметов)» ГО «г. Якутск». В эксперименте приняли участие 34 учащихся 3 «Б» класса. В начале эксперимента была проведена социометрия, в ходе которой были выявлены статусные роли и степень сплоченности группы. Социометрия – метод количественного измерения отношений между людьми в реальных группах. Он был разработан известным американским психиатром и социологом Джеромом Леви Морено.

Этапы проведения социометрического метода:

1. Проведение подготовительной беседы (необходимо настроить испытуемых на сотрудничество, доверительность).
2. Инструкция учащимся, как выполнять данную работу.
3. Составление социометрической матрицы.
4. Подведение итогов социометрического исследования (определение социометрического статуса каждого учащегося, коэффициент благополучия отношений в группе, коэффициент оптимальности отношений, коэффициент «изолированности», коэффициент взаимных выборов).

Предварительно готовятся по 3 переводные картины на каждого ребенка класса. Детям даем задание: «Вот тебе 3 картинки. Можешь положить их по одной любым трем детям нашей группы».

Для определения статуса ребенка использовалась обработка результатов социометрического исследования, предложенная Я.Л. Коломинским. Статус ребенка определяется количеством полученных им выборов. В соответствии с результатами, дети относятся к одной из четырех статусных категорий: первая - «Звезды» (5 и более выборов) - учащиеся, пользующиеся наибольшей популярностью в группе; вторая - «Предпочитаемые» (3-4 выбора) - учащиеся, которые поддерживают в целом неплохие отношения с большинством учеников класса; третья - «Принятые» (1-2 выбора) - учащиеся, которые поддерживают хорошие отношения с очень узким кругом своих одноклассников или только друг с другом; четвертая - «Непринятые» (0 выборов) - учащиеся, не замечаемые другими членами класса.

При этом 1 и 2 статусные категории являются благоприятными и говорят о благополучном положении ребенка в системе межличностных отношений, 3 и 4 – неблагоприятными, они указывают на неблагополучное положение ребенка в системе межличностных отношений со сверстниками.

Таким образом, по результатам социометрии мы получили следующие данные: «Звезды» - 6 учеников (18%); «Предпочитаемые» - 10 учеников (29%); «Принятые» - 17 учеников (50%); «Непринятые» - 1 ученик (3%). Из данных проведенной социометрии было установлено, что в классе количество «звезд» чуть выше, чем «не принятых», также не сильно отличается количество «предпочитаемых» и «принятых».

Отметим, 3 и 4 статусные категории считаются неблагоприятными, что говорит о низком уровне благополучия взаимоотношений.

Коэффициент взаимности коллектива в нашем случае показывает высокий уровень. Но, статусные категории детей в данном случае могут свидетельствовать о том, что группа имеет фактическую разобщенность на отдельные группировки.

Чтобы узнать мотивацию социометрических выборов, выявили, какие мотивы лежат в основе предложений каждого ребенка, мы провели небольшую беседу с детьми и классным руководителем. Мотивы в основном были в общей положительной оценке сверстника, т.е. эмоционально положительное отношение, а также дружеские отношения. У девочек было выделение тех или иных положительных качеств. Совсем незначительно, но имело место быть качества, обеспечивающие успешность деятельности и интерес к совместной деятельности.

Следующим этапом работы было определение самооценки обучающихся. Для этой цели была использована шкала самооценки личности Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Самооценка – это оценка личности самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям.

Целью данной методики является выявление уровня самооценки школьника по заранее заданным качествам личности.

Учащимся предлагается бланк методики. На бланке изображено семь линий, высота каждой-100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точка отмечаются заметными черточками, середина - едва заметной чертой.

На каждой линии черточкой (-) испытуемые отмечают, как они оценивают развитие у себя этого качества, стороны личности в настоящий момент. После этого крестиком (х) отмечают, при каком уровне развития этих качеств, сторон были бы удовлетворены собой и почувствовали гордость за себя (уровень притязания).

Обработка проводится по шести шкалам. Но первая шкала «здоровье» при обработке не считается, так как является тренировочной. Каждый ответ выражается в баллах. Длина каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (например, 54мм = 54 баллам).

По каждой из шести шкалам определяем уровень самооценки (расстояние от нижней точки до знака «-») и уровень притязаний (от нижней точки до знака «х»). Средняя величина каждого показателя уровня притязаний и самооценки рассчитывается по шести шкалам.

В процентном соотношении у нас получилась следующая картина:

Адекватную самооценку имеют 29 % детей; завышенную –59%; заниженную – 12%. По результатам видно, уровень самооценки детей весьма высокий. Интересно, так это то, что у некоторых детей, чье положение в классе неблагоприятное имеют очень высокий уровень самооценки, чем у тех, кто имеет благоприятный статус. Что касательно уровня притязаний, то тут показатель имеет средний уровень. Это значит, дети имеют оптимальное представление о своих возможностях, но и есть, те, кто имеет сравнительно высокий уровень.

Следующим этапом работы было определение уровня тревожности детей в классном коллективе. Для этой цели была использована методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса.

Тест предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «да» или «нет». Результаты выявляются по данным факторам:

- 1- общая тревожность;
- 2- переживание социального стресса;
- 3- фрустрация потребности в достижении успеха;
- 4- страх самовыражения;
- 5- страх ситуации проверки знаний;
- 6- страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- 7- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- 8- проблемы и страхи в отношениях с учителями.

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50%, можно говорить о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности выделяется так же, как и в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Во время обработки мы разделили детей на две группы: 1 группа – младшие школьники с неблагоприятным положением в системе межличностных отношений, и 2 группа - младшие школьники с благоприятным положением в системе межличностных отношений.

Анализ данных показал, что с неблагоприятным положением в системе межличностных отношений более 50% совпадений по шкалам (повышенную тревожность и высокий уровень тревожности) имеют следующее количество детей:

- общая тревожность: 5 детей;
- переживание социального стресса: 2 ребенка;
- фрустрация потребности в достижении успеха: 1 ребенок;
- страх самовыражения: 4 ребенка;
- страх ситуации проверки знаний: 3 ребенка;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих: 4 ребенка;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: 3 ребенка;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями: 1 ребенок.

В группе младших школьников с благоприятным положением в системе межличностных отношений более 50% совпадений по шкалам (повышенную тревожность и высокий уровень тревожности) имеют следующее количество детей:

- общая тревожность: 2 ребенка;
- переживание социального стресса: 1 ребенок;
- фрустрация потребности в достижении успеха: 1 ребенок;
- страх самовыражения: 2 ребенка;
- страх ситуации проверки знаний: 2 ребенка;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих: 3 ребенка;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: 4 ребенка;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями: 2 ребенка.

Полученные данные представлены в таблице.

Процент детей, имеющих повышенную тревожность.

Факторы	Младшие школьники с неблагоприятным положением в системе межличностных отношений	Младшие школьники с благоприятным положением в системе межличностных отношений
Общая тревожность	28%	13%
Переживание социального стресса	11%	6%
Фрустрация потребности в достижении успеха	6%	6%
Страх самовыражения	22%	13%
Страх ситуации проверки знаний	17%	13%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	22%	19%
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	17%	25%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	6%	13%

По результатам можно сделать вывод, что процент детей, имеющих более 50% совпадений, т.е. детей, чей уровень тревожности является повышенным и высоким в группе младших школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе межличностных отношений, выше, чем в группе младших школьников, имеющих благоприятное положение в системе межличностных отношений.

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что:

- чем выше статус школьника в классном коллективе, тем больше у него развиваются качества, которые помогают держать в дальнейшем занятую позицию;
- чем ниже статус школьника, тем меньше он включается в отношения в коллективе;
- школьники, чье положение в коллективе сверстников благополучно, и имеют наибольшее число выборов, выделяются активной жизненной позицией, характеризуются такими чертами: как общительность, инициативность. А также большинство из них хорошо учатся, положительно относятся к коллективу, девочки отличаются привлекательной внешностью;
- школьники, имеющие небольшое количество выборов и не пользующиеся взаимностью, не удовлетворены своим положением. Они стараются общаться со сверстниками за пределами класса, в классе недоброжелательны, иногда конфликтуют. Но есть дети, которые, невзирая на свое положение в коллективе, все равно стремятся к общению со сверстниками;
- группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, тоже имеют немного сходные характеристики. У этих детей имеются трудности в общении со сверстниками, это проявляется во вспыльчивости, капризности, грубости, замкнутости. Таких детей отличает ябедничество или завышенная самооценка. Многие из этих детей стеснительны, нерешительны и они боятся проявлять себя в общественной деятельности;
- у школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе межличностных отношений уровень школьной тревожности выше, чем у детей, имеющих благополучное положение в системе межличностных отношений.

Выводы. Изучив литературу по проблеме взаимоотношений в коллективе мы выявили, что межличностные отношения это отражение людьми друг друга в процессе взаимодействия.

Психологический климат в коллективе, эмоциональное состояние и благополучие ребенка напрямую зависят от его положения в коллективе. Поэтому, от учителя требуется направить усилия на то, чтобы классный коллектив был сплоченным, дружным, чтобы присутствовала активность в общественных делах, толерантность и многое другое.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект Пресс, 2014. 362 с.
2. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: научно-метод. пособие для педагогов и психологов. Минск: ООО «ФУА информ», 2003. 312 с.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - К.: «Лыбидь», 1990. 192 с.
5. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. 10-е изд. М.: Академия, 2012. 511 с.
6. Практическая психология образования: учебник / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Сфера, 2011. 526 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 2008. 800 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>

УДК: 13.00.08

старший преподаватель Смагин Александр Дмитриевич

Департамент образования и науки города Москвы Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы Московский городской педагогический университет (г. Москва)

**ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ 3D КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРОВ***Аннотация.* В статье рассматривается процесс обучения студентов дизайнеров в вузах, особенности и проблемы освоения студентами 3D компьютерных программ в ходе обучения.*Ключевые слова:* 3D компьютерные программы, обучение студентов дизайнеров, профессиональная подготовка дизайнеров, проблемы освоения 3D программ.*Annotation.* This article deals with the process of teaching the students, who study design in the university, and also with the specific features and problems in the process of studying 3D computer programs.*Keywords:* 3D computer programs, the teaching of the students designers, designers professional education, the problems of studying 3D programs.

Введение. В современном обществе все большее распространение получают высокие технологии, и происходит интенсивная компьютеризация всех сфер человеческой жизнедеятельности. Кроме того, активно развивается сфера виртуальной реальности, где требуются навыки работы с визуальными эффектами и 3D-анимацией. В связи с этим особенно актуальным стало обучение студентов различных направлений использованию различных компьютерных программ в зависимости от специализации. Успешное освоение 3D компьютерных программ студентами дизайнерами становится обязательным условием прохождения обучения, а также последующей конкурентоспособности дизайнера на рынке труда и в 3D-индустрии.

При быстро развивающихся компьютерных технологиях, постоянном научно-техническом прогрессе, стремительно меняющихся социально-экономических условиях и процессе глобализации современный специалист в области дизайна должен:

- уметь следить за всеми указанными изменениями и тенденциями;
- своевременно реагировать на них;
- быстро адаптироваться;
- вырабатывать новую концептуальную основу своей профессиональной деятельности;
- обладать развитым критическим мышлением;
- уметь применять полученные знания и умения в разных областях и в новых ситуациях;
- заниматься постоянным самообразованием и развитием в профессиональной сфере [2, С. 220-223].

В процессе обучения и профессиональной подготовки дизайнеров в соответствии со стандартом высшего образования по данному направлению должны использоваться современные технологии.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность дизайнера является сложной и интегрированной, она включает в себя элементы творческой художественной деятельности, инженерно-конструкторской работы, универсальные знания в области визуализации многомерного пространства и современных методов компьютерного моделирования и др.

Это приводит к возникновению новых требований к организации и техническому оснащению процесса подготовки специалистов в области дизайна в условиях вуза:

- компьютерные классы, оборудованные мощными современными компьютерами;
- высокоскоростной Интернет-доступ;
- наличие графических планшетов;
- современное видео- и проекционное оборудование;
- специализированная библиотека 3D объектов и материалов, необходимых для обучения.

Одним из наиболее сложных и в то же время перспективных направлений в компьютерных технологиях выступает компьютерное 3D моделирование. 3D моделирование активно используется при разработке разнообразных дизайн-проектов и предполагает наличие у дизайнера развитого пространственного геометрического мышления, художественного вкуса и творческой активности. Студенты в ходе обучения и выполнения практических заданий не только осваивают необходимый инструментарий, но и учатся генерировать творческие идеи и решения.

Рассмотрим преимущества использования трехмерного моделирования, например, интерьера в процессе обучения будущих дизайнеров:

- развивается креативное мышление;
- развивается проектное мышление (как выглядят отдельные элементы интерьера в пространстве);
- возможность непосредственного наблюдения за результатами вносимых в проект изменений;
- возможность пошагового и поэтапного отслеживания процесса создания дизайнерского проекта;
- максимальное соответствие задуманного проекта готовой модели;
- точность размеров, расстояний, форм, расположения объектов, симметричность линий;
- возможность быстрого внесения правок и дополнений в готовый проект;
- возможность создания проекта интерьера любой сложности;
- значительная экономия времени по сравнению с черчением и отрисовкой интерьеров вручную;
- студент учится применять информационно-коммуникационные технологии в практической профессиональной деятельности;

• кроме того, студент учится не просто создавать 3D интерьер, а анализировать информацию и мыслить как дизайнер, художник, конструктор.

Следует также отметить, что абстрактное мышление занимает одно из главных мест в познавательной деятельности студентов, и преподавателю необходимо уделять внимание развитию абстрактного мышления у студентов, поскольку в противном случае у них может развиваться склонность к механическому запоминанию информации.

В процессе обучения преподаватель имеет возможность использовать 3D наглядные пособия, что позволяет быстро и легко демонстрировать студентам объемные информационные блоки и достигать лучшей усвояемости теоретического учебного материала. В результате чего больше времени остается для выполнения практических заданий и наработки практических навыков работы в 3D компьютерных программах [4, С. 52-54].

При профессиональной подготовке студентов дизайнеров в вузах актуально использовать компетентностный подход, который предполагает, что образовательный процесс и его результаты приводятся в соответствие с потребностями современного рынка труда, международными профессиональными стандартами и требованиями к уровню компетентности дизайнеров. Все это помогает минимизировать вероятность ситуации, в которой выпускники высшей школы владеют в основном теоретическими знаниями, а в области практических навыков работы уступают выпускникам средних специальных учебных заведений и различных краткосрочных обучающих курсов дизайна и работы в 3D компьютерных программах. Понятие компетенции подразумевает как наличие особых личностных свойств, необходимых для работы в определенной профессии, потенциальной способности человека решать определенные задачи и эффективно действовать в различных условиях, так и совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. Таким образом, компетентностный подход при обучении студентов дизайнеров способствует преодолению противоречий между учебной и профессиональной деятельностью.

Рассмотрим далее вопрос овладения студентами дизайнерами основными дизайнерскими программами, входящими в учебную программу и необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности по специальности.

Программа «AutoCAD» представляет собой мощный современный инструмент и прикладную систему проектирования и автоматизированного черчения и рассматривается в вузах при изучении инженерной графики. Программа актуальна не только для дизайнеров, но и для инженеров, строителей, архитекторов, механиков, геодезистов, в промышленном производстве и пр. Разработчики программы заложили в нее обширные и практически неисчерпаемые возможности, благодаря чему она может применяться в работе специалистов из самых разных областей. Главными задачами освоения программы в вузе являются следующие:

- приобретение знаний в области основ инженерной графики;
- изучение модификации объектов, в результате чего студенты научаются создавать из исходных объектов чертежей новые геометрические конфигурации;
- умение создавать новые системы координат и их пространственное положение по отношению к исходным данным;
- овладение формами стандартизации проектной документации;
- умение работать с подшивкой листов чертежей в электронном виде;
- навык обработки готовых чертежей и вывода на их печать для создания бумажной версии проекта.

Основная особенность программы «AutoCAD» и в то же время проблема при ее освоении состоит в том, что программа работает с геометрическим описанием объектов в отличие от художественных редакторов типа «PhotoShop» или «Paintbrush», работающими с изображением как таковым. Таким образом, к примеру, круг в программе «AutoCAD» представляется и описывается как центр и радиус. Подобное геометрическое описание объектов позволяет создавать в программе высокоточные геометрические модели и преобразования.

Сложность освоения программы «AutoCAD» для студентов дизайнеров состоит в том, что студент должен обладать профессиональными знаниями и изначально иметь достаточно четкое представление относительно результата работы, итогового варианта чертежного проекта, поскольку программа не может автоматически выбирать правильные элементы черчения – типы линий, размеры, символы и пр. [1, С. 283-285]. Умение создавать проектную документацию в сочетании с 3D моделингом и визуализацией в программе «AutoCAD» требует серьезного и длительного обучения, высокопроизводительного компьютера, развитого пространственного мышления у студента.

Пошаговый алгоритм и системный подход к созданию чертежного проекта с помощью программы «AutoCAD» можно представить следующим образом:

- создание нового файла на основании шаблона;
- создание и настройка всех необходимых составляющих элементов: слоев, текстовых стилей, размерных стилей, стилей мультивыносов и таблиц, листов, блоков;
- отрисовка всей необходимой графики (разрезы, планы, виды и пр.) в пространстве модели с масштабом 1:1;
- размещение на листе всех необходимых элементов и видов с указанием нужных масштабов посредством видовых экранов;
- указание всех нужных размеров, надписей и выносов в области видового экрана в пространстве листа или модели, применяя при этом аннотативные стили размеров, текста и выноска [3, С. 88].

Программа «SketchUp», созданная компанией «Google», предназначена для разработки и дизайна 3D моделей архитектурных сооружений, различных зданий, жилых домов, частей зданий (террас, различных пристроек, гаражей), интерьеров, ландшафтов и пр. Редактор позволяет применять разнообразные текстуры, элементы, детали. Интерфейс программы «SketchUp» минималистичен и представляет собой трехмерное пространство с функцией перемещения объектов и выбора угла обзора.

Данная программа достаточно проста в использовании, поэтому не требует такого же длительного и фундаментального обучения как «AutoCAD». Освоение программы студентами занимает не более 2-х месяцев при небольшой интенсивности занятий, а также может быть изучена быстрее. «SketchUp» может применяться непрофессионалами для 3D моделирования зданий и располагает простыми и привычными для большинства пользователей инструментами, такими как линейка, ластик, транспортир, карандаш и т.д.

При этом, несмотря на простоту, программа «SketchUp» обладает широким спектром возможностей в области проектирования:

- указание точных размеров объектов и элементов;
- применение и редактирование слоев;

- функция загрузки дополнительных готовых трехмерных моделей;
- различная степень детализации моделей;
- создание объемно-планировочных решений: отделка здания снаружи и изнутри;
- разработка отдельных элементов и деталей конструкции (фундамент, крыша, стены, проемы, окна, лестничные блоки, фасад, элементы декора, детали интерьера и экстерьера и мн. др.).

Алгоритм работы в программе и создания моделей является простым и интуитивно понятным:

- построение плоского контура из стандартных элементов;
- вытягивание контура и придание контуру объема (вогнутые и выпуклые элементы);
- придание контуру формы посредством передвижения курсором мыши вершин и граней.

Учитывая, что «SketchUp» является малобюджетной программой любительского уровня, в ней присутствуют различные технические недоработки и проблемы, к которым можно отнести, например, низкий уровень производительности, неудобное выделение объектов, неудобная панель артобъектов, невозможность применения общего стиля для группы векторных объектов, недостаточные варианты масштабирования [6, С. 84-85].

Программа «3DS Max» предназначена для моделирования трехмерных объектов посредством векторной графики и обладает мощным функционалом. В освоении программа сложна для студентов, поэтому процесс обучения работе с ней должен быть поэтапным:

1. приобретение общего навыка работы в программе (умение разбираться в основных настройках, навигации по сценам, создавать примитивы);
2. обучение работе с редактируемыми полигонами (создание наиболее простых объектов, например, стен, а затем постепенный переход к работе с более сложными объектами);
3. знакомство с модификаторами, которые дают возможность пользователю усложнять и совершенствовать модели, а также с булевскими операциями, которые служат для создания различных ниш, проемов и пр.;
4. обучение работе со сплайнами – один из наиболее трудоемких этапов;
5. создание интерьеров (выбор цветовых решений, расположение мебели, декоративных элементов и т.д.);
6. работа с материалами и световыми схемами;
7. изучение правил и техник визуализации.

Программа «3DS Max» также требует наличие у будущего дизайнера высокопроизводительного компьютера с большим объемом оперативной памяти и мощным процессором.

Еще одной проблемой, которая может возникнуть у студентов дизайнеров при освоении «3DS Max», является недостаточный уровень владения английским языком, поскольку преподаватели рекомендуют изучать именно англоязычную версию программы [5, С. 350-355].

Кроме того, студенты дизайнеры осваивают в процессе обучения такие программы, как «Photoshop», «CorelDraw», «Illustrator».

Итак, сегодня дизайн выходит на новый уровень в связи с быстрым развитием компьютерной техники и программного обеспечения. Это требует от дизайнеров постоянной включенности в данный процесс, умения следить за нововведениями и постоянно заниматься самообразованием.

При профессиональной подготовке студентов дизайнеров в вузах целесообразно применять компетентностный подход, который учитывает специфику современного рынка труда, а также делает акцент на важных для профессии личностных характеристиках специалиста, профессиональных качествах, практических навыках и опыте.

В данной статье были рассмотрены такие компьютерные 3D программы, как «AutoCAD», «SketchUp», «3DS Max», основные особенности и возможности их применения, а также проблемы, которые могут возникать при освоении данных программ студентами дизайнерами в ходе обучения в вузе.

«AutoCAD» является сложной, мощной и многофункциональной программой для создания трехмерных моделей, и главными проблемами при ее освоении студентами выступают продолжительность, сложность и интенсивность обучения, а также необходимость наличия высокопроизводительного компьютера и развитого пространственного мышления у обучающегося ввиду необходимости четкого представления результата проекта заблаговременно.

Освоение студентами дизайнерами программы «SketchUp» обычно не вызывает проблем и происходит достаточно быстро, поскольку программа имеет простой и понятный интерфейс, а также стандартные и знакомые большинству пользователей инструменты.

Программа «3DS Max» обладает обширным функционалом и овладение работой в ней требует продолжительного обучения, наличие мощного компьютера и знания английского языка.

Выводы. В заключение следует отметить, что студент, обучающийся по специальности «Дизайн», должен обладать чувством стиля, пониманием специфики пластической формы, высоким уровнем исполнения проекта и знанием свойств материала, а также умением создать неповторимый выразительный образ среды. Специалист в области образования знает, что педагогика в равной степени и искусство, и наука [7, С. 138-145]. В современном мире владение компьютерными 3D программами открывает дизайнерам большие возможности для профессиональной деятельности и развития в различных направлениях: торговля и рекламная деятельность, телевидение, кинематограф, анимация, компьютерные игры, виртуальная реальность, печатная продукция, интерьер зданий и мн. др.

Литература:

1. Аксенова Д.К. Особенности обучения AutoCAD в вузе / Д.К. Аксенова, М.С. Гусманова, А.Н. Имангалиева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Самара: Асгард, 2016. – С. 283-285.
2. Куприна Ю.П. Проблемы обучения студентов-дизайнеров / Ю.П. Куприна // Социально-экономические явления и процессы. – 2015. – Т. 10. – №7. – С. 220-223.
3. Паклина В.М. Основы проектирования в системе AutoCAD 2015 / В.М. Паклина, Е.М. Паклина. – Екатеринбург: УрФУ, 2014. – 198 с.
4. Саблина Н.А. Развитие воображения как основной компонент профессиональной подготовки студентов-дизайнеров / Н.А. Саблина // Высшее образование сегодня. – 2012. – №7. – С. 52-54.

5. Сохатюк Ю.В. Выбор программного обеспечения для изучения инженерной графики / Ю.В. Сохатюк // Педагогическое мастерство: Материалы Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 350-355.

6. Целуйко Ф.В. Базовая методика обучения дизайнеров программам векторной графики / Ф.В. Целуйко // Вестник Харьковской Академии дизайна. – 2011. – № 3. – С. 84-85.

7. Уваров В.Д. Проектно-ориентированное образование на службе личностно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке художников. В сборнике: Инновации и традиции: современные вызовы развития педагогического образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Печатается по решению Ученого совета Института социально-гуманитарных технологий, протокол № 9 от 19 мая 2016 года. 2016. С. 138-145.

Педагогика

УДК 343.9

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Спесивцев Степан Александрович

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

О ПРОБЛЕМАХ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме информационной безопасности, рассматриваемой как состояние информационной системы, при котором она наименее восприимчива к вмешательству и нанесению ущерба со стороны третьих лиц. Безопасность данных также подразумевает управление рисками, которые связаны с разглашением информации или влиянием на аппаратные и программные модули защиты. Знаниями о безопасности информации, которая обрабатывается в организации, – как о комплексе действий, направленных на решение проблемы защиты информационной среды в рамках компании, обязательно должны быть вооружены курсанты и слушатели вузов МВД.

Ключевые слова: информационные технологии, виртуальная и дополненная реальность, информационная безопасность.

Annotation. The article deals with the approaches to the problem of information security, considered as the state of the information system, in which it is the least susceptible to interference and damage from third parties. data Security also involves the management of risks associated with the disclosure of information or the impact on hardware and software security modules. Knowledge about the security of information that is processed in the organization – as a set of actions aimed at solving the problem of protecting the information environment within the company, must be armed with cadets and students of universities of the Ministry of internal Affairs.

Keywords: information technologies, virtual and augmented reality, information security.

Введение. Задачи в сфере информационной безопасности в России являются только частью общемировых задач и проблем. Общее соотношение угроз в мире показывает, что Россия находится на втором месте по количеству кибертеррористических актов и хакерских атак. Однако если в США совершается 41% всех хакерских атак в мире, в России – не более 10%. Сложившаяся ситуация дает возможность воспользоваться относительно комфортным режимом и направить силы на повышение уровня защиты от предполагаемых угроз.

В современных геополитических условиях проблема террористических угроз все более актуализируется, в связи с чем абсолютно целесообразным является вооружение необходимым набором знаний и навыков в области информационной безопасности курсантов и слушателей вузов МВД.

Обычно, когда говорят про информационную безопасность (ИБ) подразумевают процесс защиты от потери или утечки важных данных организации. Коммерческие секреты, государственная тайна, персональные данные и т.п. – всё это надо защищать. Промышленные шпионы, враждебные спецслужбы, «хакеры», «киберхулиганы», обиженные сотрудники компаний или просто неаккуратные пользователи могут украсть, уничтожить или испортить чувствительную информацию.

Изложение основного материала статьи. Однако и государственные защитные меры несовершенны, о чем говорят участвовавшие взломы правительственных серверов в разных странах мира. Во время президентских выборов России в 2012 году на участках для голосования использовали систему веб-трансляции, чтобы фиксировать нарушения избирательного законодательства. Тогда на систему в течение суток было совершено до 1,2 млн атак. В этом же году злоумышленники атаковали государственные информационные сети Израиля 44 млн раз, Ирана – 28, США – 12 млн. Для сравнения: в течение 2016 года в России на государственные и частные ресурсы было совершено уже 70 млн кибернападений, что говорит о скорости возрастания и серьезности угрозы.

Проблема осложняется тем, что взломщики чаще всего не попадают под юрисдикцию государства, подвергнувшись кибернападению. Преступники являются либо иностранцами, либо лицами без гражданства – «гражданами мира». Все это вынуждает искать общемировой консенсус в борьбе с угрозами и создавать общую систему информационной безопасности. Ведутся предварительные переговоры о возможности не только признавать кибератаки преступлениями, но и приравнять их к вооруженным нападениям, когда целью являются государственные институты.

Еще пять лет назад министр обороны США Леон Панетта предложил приравнять кибератаки к вооруженным нападениям. Политик сравнил последствия от взлома компьютеров химических и ядерных предприятий и систем жизнеобеспечения городов с последствиями ядерного взрыва. Тогда американский конгресс поддержал идею министра, но пока инициатива не реализовалась в нормы права.

Редким примером систематизации норм в сфере защиты информационной безопасности служит правительственное соглашение между Россией и США, заключенное в 2013 году о сотрудничестве в научных исследованиях и разработках в ядерной и энергетической сферах. В19 документе в том числе перечислялись меры доверия и способы противодействия кибервойне, а также декларировалось создание общей системы информационной безопасности. Однако в 2016 году действие соглашения приостановили.

Дополнительным аргументом, который подтверждает необходимость создать международную нормативно-правовую базу по борьбе с киберугрозами, служит риск ущерба репутации государства. Использование информационных технологий в политической конкуренции стало привычным делом, и ущерб от «кибервыпадов» в адрес конкурирующего государства выражается не только в репутационных, но и в финансовых потерях. Информационная безопасность и защита репутации государства должны стать одним из инструментов в геополитическом противоборстве.

Все это укрепляет идею сосредоточить усилия мирового сообщества на выстраивании системы превентивных мер, одной из которых может стать криминализация преступлений в сфере информационной безопасности на максимально высоком уровне. Такой подход поможет в борьбе с киберпреступностью больше, чем преодоление последствий инцидентов.

В России все аспекты борьбы с ИБ-угрозами национального масштаба рассматриваются на уровне Доктрины информационной безопасности, которая служит основой для принятия нормативных актов. Свою внутреннюю информацию можно и нужно обязательно защищать. И наработок в этой области много как в техническом, так и административном плане: от банального резервного копирования и антивирусов на ПК, до сложных DLP и SIEM-систем; от вахтера на входе, до специального департамента ИБ и юридического отдела.

Но как быть с внешней информацией, неподконтрольной? Работа с угрозами от недостоверных данных, будет основным трендом развития ИБ в ближайшее время. Так, осенью прошлого года Gartner опубликовал свой прогноз изменений в ИТ на 2018 и ближайшие годы. «...By 2022, most people in mature economies will consume more false information than true information. //К 2022 году большинство людей развитых стран будут потреблять больше ложной информации, чем, правдивой...» [1].

Уже сейчас "Fake News" мочат репутацию многих как в политике, так и бизнесе. Вбросы уже достигают таких масштабов и так быстро разносятся, что не всегда удаётся перепроверять появляющуюся информацию. Политики на международном уровне называют эту ситуацию «Информационной войной». Но страдают не только политические образования, «фейки» и слухи бьют по коммерческим компаниям и бизнесменам.

«...By 2020, AI-driven creation of "counterfeit reality," or fake content, will outpace AI's ability to detect it, fomenting digital distrust. //К 2020 году возможности Искусственного интеллекта (ИИ) по формированию «контрафактной реальности» обойдут возможности ИИ по её распознаванию ...» [1].

Разжигание цифрового недоверия – это, на сегодняшний день, также весьма острая проблема. Сейчас существует огромное количество как технических, так и социальных инструментов для создания видео-, аудио- и фотоматериалов. С их помощью довольно легко изготавливать в больших количествах различные «фейки», создавая тем самым «контрафактную реальность» (тоже очень хороший термин).

Для борьбы с контрафактной реальностью уже используют ИИ, чтобы распознать элементы подделки. Но ИИ развивается не только для противодействия, но и для самого создания подделок («фейков»). Этот машинно-генерируемый контент выходит достаточно высокого качества сейчас, а в будущем, по прогнозу Gartner, превзойдёт возможности по распознаванию с помощью ИИ.

Если анализировать, какие категории подвержены таким атакам, то можно смело заявить, что это могут быть как отдельные люди, так и, например, коммерческие компании, испорченная репутация которых приведёт к их большому убытку. С помощью подобных технологий можно испортить репутацию даже целого государства. Почему так происходит? Мы живём в Информационном Мире. Нас окружает огромное количество информации. При просмотре телевизионных каналов, общении в социальных сетях, везде происходит давление различного рода информации на сознание человека. Даже очень занятой человек, не читающий газет, статей в Интернете, без радио, ТВ и использования социальных сетей либо услышит «новость» случайно по радио в такси, либо ему расскажут её друзья, партнёры и т.д. Отфильтровать информацию сложно, а проверить – тем более. Практически все СМИ перестали быть независимыми. А другие источники – тем более. СМИ аффилированы с кем-то. Редактирование и цензурирование публикуемой информации производится всеми: госструктурами, оппозиционными госструктурами организациями, коммерческими компаниями, владельцами СМИ или просто внешними заказчиками на платной основе. Даже если информация не ложная, она может оказаться не полной или «окрашенной» в нужный цвет.

В связи с этим доверие ко всем СМИ падает, а на фоне этого появляются в качестве альтернативных источников различные блоги, форумы и, в большей степени, социальные сети, где появляется и очень быстро распространяется информация. Любая информация.

Вакуум от недоверия одному источнику будет заполнен другим источником. Не доверяешь CNN, смотри FoxNews. Не веришь ТВ – тебе какой-нибудь аналитик всю правду в Интернете расскажет.

Огромную роль играет психологическая составляющая. Тут множество аспектов. Психология масс – можно управлять «общественным мнением», вбрасывая информацию в большое число людей. А там эта информация дополнится и ещё больше распространится. Социальная инженерия. Теперь это не просто оружие взломщика: спросить пароль нерадивого сотрудника; выкрасть бумажку с паролем; предложить денег охраннику, чтобы впустил или просто прикинуться слесарем и проникнуть в здание. Сегодня это ещё и способ формирования контента.

Скорость распространения также весьма значимый маркер. Негативная информация расходуется быстрее, производит больше шума и дольше держится на виду. Как бороться с этой угрозой? В первую очередь необходимо проанализировать насколько эта угроза актуальна и продумать меры противодействия. Не реагировать на неё нельзя. Включить в модель угроз и управлять с помощью риск-менеджмента.

Компаниям стоит нанять (можно заключить договор с профильной организацией) хороших адвокатов и грамотных PR-менеджеров. Последние – не просто копирайтеры для красивых рекламных текстов, а для публикации опровержения в СМИ, блогах, социальных сетях и т.п.

Выводы. Применительно к качеству государственного или корпоративного управления уровень информационной безопасности определяется способностью государства или компании: обеспечить функционирование информационных ресурсов и потоков, достаточное для нормальной жизнедеятельности и развития; защитить в полном объеме коммерческую или государственную тайну от незаконных посягательств; противостоять техническим и психологическим угрозам, оградить систему и пользователей от негативного воздействия с использованием информационных технологий; поддерживать эффективность работы, возможность «саморазвития» и адекватные реакции системы на возникающие вызовы; использовать такие методы и средства защиты информационного суверенитета государства или корпоративных ценностей, которые не посягали бы на целостность прав и свобод других государств и граждан.

Литература:

1. <https://www.gartner.com>
2. Спиривцев С.А. Информационное противодействие трансграничной компьютерной преступности и кибертерроризму как ресурс национальной безопасности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 56-3. С. 282-288.
3. Братусин А.Р. Проекционный характер восприятия образа террориста современной молодежью // В сборнике: Приоритеты и механизмы обеспечения экономического роста, финансовой стабильности и социальной сбалансированности в России // сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 22-27.

Педагогика

УДК: 378

кандидат экономических наук, доцент, магистр педагогики Стоюшко Наталья Юрьевна
Филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Дальневосточный федеральный университет» в г. Большой Камень (г. Большой Камень);
заместитель главного врача по гражданской обороне
и мобилизационной работе Тарасов Александр Михайлович
Государственное бюджетное учреждение здравоохранения
«Самарская областная станция скорой медицинской помощи» (г. Новокуйбышевск)

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРИОРИТЕТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции развития цифрового образования, приведены количественные и качественные характеристики рынка электронного образования. Отражены основные причины, стимулирующие развитие электронного образования в системе высшего образования, и факторы, тормозящие его внедрение.

Ключевые слова: электронное образование, открытые электронные ресурсы, дистанционное обучение, смешанное обучение.

Annotation. The article discusses the main trends in the development of digital education, presents the quantitative and qualitative characteristics of the e-education market. Reflects the main reasons that stimulate the development of e-education in the system of higher education, and the factors hindering its implementation.

Keywords: e-education, open electronic resources, distance learning, blended learning.

Введение. В 60-е годы прошлого века в странах Западной Европы и США были предприняты первые попытки по внедрению технологий дистанционного обучения. Открытый Университет как независимый университет, существующий наравне с другими, был основан в 1969 г. Указом Королевы Великобритании. Премьер-министр Гарольд Уилсон курировал лично этот первый в мире университет дистанционного образования. При его участии была разработана необходимая учебно-методическая документация (планы, программы, учебно-методические пособия и др.) и образовательные технологии. Отличительная черта предлагаемого образования – blended learning (смешанное обучение). В ее основе лежит самостоятельная работа обучающегося с учебными материалами – специальной литературой, записями на аудио – и видеокассетах, компьютерными программами. Значительную роль в процессе обучения играет также преподаватель-консультант (тьютор), который закрепляется за группой студентов.

Это событие можно принять стартовым в модернизации системы образования применительно к формам обучения, позволившее повысить доступность к получению образования и изменить консервативное представление на организацию учебного процесса. Теперь, спустя десятилетия, и российская система образования вступила на путь преобразований, внедряя и распространяя концепцию цифровой экономики (общества). Основополагающая роль в реализации этого масштабного проекта принадлежит образованию на всех его уровнях. Это создает проблему и в профессиональном корпусе, т.е. в академической среде, и в обществе в целом, по определению целесообразности и будущности цифрового образования.

Изложение основного материала статьи. Среди стран Европейского союза Англия в настоящее время является лидером по уровню информатизации и по степени распространения дистанционного образования. Основной упор на рынке онлайн-обучения делается на привлечение иностранных студентов, а не на внутренние ресурсы. Веб-проект UkeU, рассчитанный на то, что 80% всех слушателей будет приходиться на зарубежных пользователей, был запущен в 2003 году. В 2003-2004 гг. правительство Великобритании потратило 62 млн. фунтов на проект UKeU, объединивший онлайн-программы дюжины британских университетов [3].

Планируемое в России до 2024 года обновление системы образования по всем уровням и направлениям ориентировано на новую экономику – экономику знаний, которая создается в условиях цифровизации общества, масштабного и повсеместного проникновения информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Изменения будут происходить в преподавательском корпусе, прежде всего, предъявляя новые компетенции.

Преимущества, которые дает цифровое образование, уже исследованы и признаны в мире. Россия в последнее время, перенимая опыт коллег, реализует ряд проектов, ориентированных на использование современных технологий в обучении. Всероссийский проект «Цифровое образование» является одним из основных проектов в составе. Цель этого проекта состоит в формировании у школьников навыков по использованию цифровых ресурсов. Наличие высокоскоростного интернета для школ, расположенных в сельской местности, является первичным условием для продвижения данного проекта [8].

На сайте Правительства РФ опубликована инфографика о 12 национальных проектах. Данные основываются на паспортах проектов. Общий бюджет национального проекта «Образование» составляет 784,5 млрд руб., в который входят десять федеральных проектов, включая проект «Цифровая образовательная среда». Срок исполнения проекта определен на период 01.01.2019 – 31.12.2024 [9].

«Инфоноосфера – новая сфера в составе сфер Земли» [1] прочно завоевала право диктовать условия эффективного взаимодействия среди представителей различных видов деятельности с учетом возникновения

сетевой личности. Для системы образования сетевая личность является новым субъектом, заметно отличающимся от привычного (обычного) обучающегося оперативностью в использовании инструментария современных средств инфокоммуникационных технологий. Все это рождает новые запросы с точки зрения организации процесса взаимодействия для освоения предметной области. Процесс преподавания и обучения разделяется, образуя четкие очертания. Так, преподавание – это деятельность педагога по предложению конкретной информации, которая организуется с использованием современных образовательных технологий. Обучение – это деятельность обучающегося по приему, приобретению, обработке, накоплению и т.п. знаний, позволяющая в итоге ему формировать определенные компетенции в рамках дисциплины, вида работ, направления и профиля подготовки. Этот процесс обучающийся организует с использованием современных средств и технологий, что позволяет экономить время, более полно и эффективно усваивать учебный материал, качественнее и технологичнее обеспечивать выполнение заданий, и, ко всему прочему, осуществлять этот процесс в дистантном режиме и одновременно участвовать в других процессах, возможно, совмещающая с трудовой занятостью. Теперь ранее выделяемая самостоятельная дистанционная форма обучения становится объективной необходимостью и гармонично встраивается в очную форму обучения.

Из доклада Центра Стратегических Разработок и Высшей Школы Экономики «Двенадцать решений для нового образования». Москва. Апрель 2018 [7]: «...В эпоху глобальной конкуренции и высокой неопределенности будущего победителями оказываются те страны, которые делают ставку на самого человека, на максимальное развитие его потенциала, на способности людей делать жизнь лучше, развивать себя, культуру, отечество, планету в условиях быстрых и непредсказуемых изменений. Ключевую роль в этой новой повестке играет образование. Место, которое Россия будет занимать в глобальном миропорядке к 2050 году, определяется тем, что будет происходить в 2018 - 2024 гг. в наших детских садах, школах, колледжах и университетах, в сфере непрерывного образования».

Дистанционное on-line образование является самым быстрорастущим сегментом мирового рынка образования. Несмотря на кризисные явления в экономике многих стран мира, рынок электронного образования с момента его появления показывает ежегодный стабильный рост. Так, за последние 5 лет совокупный ежегодный темп его роста составил примерно 7,6%. Отдельные страны мира показывают более высокие темпы роста, например, страны Азии дают 16% роста. Львиную долю роста электронного образования среди азиатских стран имеет Китай! Рост рынка электронного образования в разных странах происходит за счет разных продуктов и сервисов в рамках электронного образования, отраслей экономики и групп потребителей [11].

В настоящее время дистанционное обучение (e-learning) развивается более активно в рамках неформального образования. В 2018 г. рынок неформального электронного обучения оценивался более чем в \$50 000 млн. Эксперты прогнозируют отрицательные темпы роста рынка в течение ближайших 5 лет (-6,4%). Несмотря на это рынок e-learning вне формальной системы останется большим. Общих причин снижения темпов роста рынка электронного образования, как таковых нет. В том же Китае, где прогнозируется резкое падение темпов роста рынка электронного обучения (с 50% до 20%), это связано с переизбытком предложений и завершением национальных программ в области e-learning. В странах, зависящих от нефтяной промышленности, падение доходов от нефти привело к сокращению государственного финансирования образования и проектов по электронному обучению. Российский же рынок электронных образовательных услуг в настоящее время испытывает колоссальный подъем за счет государственных инвестиций в сферу образования [12].

На основе исследований, проведенных ИИТО ЮНЕСКО, за период 2010-2014 гг. по актуальным проблемам и тенденциям использования массовых открытых онлайн-курсов как новых форм дистанционного образования: «Электронное образование меняет ландшафт высшего образования. Высшие учебные заведения по всему миру вынуждены реагировать на растущий спрос на электронное образование как в формальном, так и не в формальном обучении. По данным ЮНЕСКО, за десять лет с 2000 по 2010 гг. охват электронным обучением увеличился на 900%. И в 2019 г. эксперты ЮНЕСКО прогнозируют, что 50% аудиторных занятий будет осуществляться онлайн» [2].

Страны Северной Америки (США и Канада) более активно внедряют электронное образование и онлайн обучение в образовательных организациях, чем в европейских странах. В Европе различные исследования фиксируют, что институциональные стратегии электронного образования приняли чуть более половины образовательных организаций, а ввели его в учебный процесс даже менее 50%. Дискуссии о преимуществах и недостатках электронного образования ведутся, в европейских вузах, практически повсеместно.

Вопросы, поднимаемые в рамках этих дискуссий таковы:

- происхождение источников финансирования разработки on-line курсов;
- необходимость инвестиций в e-learning;
- признание результатов e-learning;
- эффективность учебного процесса в рамках e-learning;
- уровень мотивации профессорско-преподавательского состава к созданию и поддержке on-line-курсов;
- повышение квалификации и переподготовка.

Ситуация в on-line образовании осложняется еще и тем, что страны в условиях дефицита бюджетных средств не спешат с заявлениями о широкомасштабной поддержке образовательных организаций в области e-learning. В тех странах, где e-learning поддерживается на правительственном уровне, следует выделить такие основные направления его развития: внедрение открытых стандартов и создание открытых образовательных ресурсов и развитие открытого образования в рамках стратегии развития всей системы образования.

Назвать точные данные, характеризующие объем российского рынка электронного обучения, невозможно из-за их отсутствия. Причин тому несколько. Прежде всего, этот рынок еще только начинает формироваться, поэтому аналитические компании не принимают его в расчет и, следовательно, официальных исследований по нему не проводят. Да и прозрачностью данный рынок не отличается, так как работающие там российские компании открыто не заявляют о своих доходах. Поэтому судить об особенностях развития российского рынка e-learning придется опосредованно, анализируя данные из разных источников.

Идут широкие дискуссии в отношении e-learning и ряда инициатив некоторых фондов. Вопрос о том, как национальные министерства могут наилучшим образом поддерживать цифровые нововведения, остается открытым. До настоящего времени большинство стран мира оставляли развитие и внедрение открытых on-

line курсов на усмотрение учебных заведений. Создание централизованных структур e-learning в высшем образовании, в рамках национальных проектов, которые были направлены на использование электронных технологий, оканчивались провалом.

Но развитие технологий не стоит на месте и при разработке национальных стратегий электронного образования крайне сложно учитывать направление их развития. Еще одной причиной опасений органов управления образованием, особенно в периоды мирового экономического и финансового кризиса, является то, что e-learning требует инвестиций, но не гарантирует немедленной отдачи. В большинстве стран при отсутствии централизованного финансирования гибко используется комбинирование финансирования. Это и государственный бюджет, и поступления от платных образовательных услуг, доходы от научно-технической деятельности образовательных учреждений и коммерческой реализации ее результатов, и предпринимательской деятельности образовательных учреждений, не связанная с образованием и научно-технической деятельностью, а также разрабатывается и внедряется нормативно-правовая база, поддерживающая деятельность всех заинтересованных сторон [2].

На российском рынке образовательных услуг доля и количество российских ВУЗов, внедряющих на настоящее время e-learning, незначительно. Основу этих ВУЗов составляют образовательные учреждения из ТОП-10 высших образовательных учреждений, получающих дополнительные субсидии из государственного бюджета в рамках различных национальных проектов и инициатив.

Курсы российских ВУЗов из ТОП-10 в национальных образовательных рейтингах, стали первыми, размещенными на on-line платформах как зарубежных, так и отечественных. Количество курсов, размещенных ими на открытых платформах онлайн обучения, составляет абсолютное большинство.

Ведущими вузами в среднем в год разрабатывается 20 онлайн курсов. В России до 2025 г. планируется увеличить число обучающихся на онлайн курсах до 11 млн. чел. и разработать не менее 4 тыс. онлайн курсов. Эти показатели утверждены в рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [10].

Реализация электронного образования позволяет:

- значительно расширить доступ к качественному высшему образованию и обучению в течение всей жизни;
- обеспечить полноценное участие университетов в стремительно развивающейся мировой системе высшего образования;
- получить возможность для полноценного обучения лиц с ограниченными возможностями;
- повышать квалификацию и переподготовку работников без отрыва от производства.

Развитие электронного образования позволяет ВУзам России более эффективно задействовать ресурсы специалистов предприятий, вовлечь практикующих специалистов в образовательный процесс, что позволяет повысить насыщенность учебных курсов, в том числе и прикладного бакалавриата.

Удовлетворение увеличивающегося спроса на высшее образование без внедрения новых образовательных технологий невозможно. На этот счет следует согласиться с мнением Д. Бадарча: «Дальнейший рост численности обучающихся в системе высшего образования невозможно компенсировать созданием новых университетов традиционным путем. Поэтому можно с уверенностью говорить о том, что электронное обучение – это вторая волна трансформации, которая охватит университеты в ближайшее время» [2].

С 2016 г. успешно работает российская национальная платформа открытого образования (НПОО). В сравнении с курсами других платформ онлайн-обучения, курсы национальной платформы имеют определенные особенности:

во-первых, все курсы разрабатываются в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

во-вторых, все курсы соответствуют требованиям к результатам обучения образовательных программ, реализуемых в вузах;

в-третьих, особое внимание уделяется эффективности и качеству онлайн-курсов, а также процедурам оценки результатов обучения.

После прохождения тестирования с идентификацией личности, если студент успешно сдает экзамены, по всем курсам НИУ ВШЭ ему будет предоставлено документальное подтверждение результатов обучения – сертификат, фактический аналог академической справки, возможный для принятия к перезачету другими вузами.

Главной задачей государства становится создание условий и требований для возникновения новых поставщиков электронных образовательных услуг, конкурентных на внутреннем и мировом рынках.

Активные и инновационные вузы могут сами выйти на образовательный рынок и предлагать специализированные курсы. При этом основной задачей вузов становится построение эффективного взаимодействия с работодателями для определения перспективных профессий и компетенций выпускников.

На первое место в образовательном процессе выходит инновационность и воспитание нового поколения, готового обучаться и генерировать инновации. Основной функцией обучения становится «научить учиться», быть готовым к переменам, к работе с более сложными проектами, заимствованию передовых практик, расширению кругозора, отслеживая тенденции в других отраслях и профессиях. Цифровая компетентность выпускников вузов должна превышать существующую номенклатуру компетенций, чтобы работать на опережение ситуации. У студентов появляется возможность формировать индивидуальные образовательные траектории.

Анализ направлений трансформации высшего образования в условиях цифровизации ставит ряд вопросов, необходимых для глубокого понимания готовности/неготовности участников обучения к переменам. На первый план выходит уровень оснащенности вуза компьютерами, программами; аудиторный фонд. Не менее важным видится уровень цифровых компетенций педагогического состава вуза для цифровизации обучения. Их готовность к изменениям традиционной модели образования. Желание и готовность предприятий к развитию сетевых проектов взаимодействия с вузами (совместное создание корпоративных образовательных программ; использование предприятиями вузов в качестве центров экспертизы; прикладной бакалавриат; технологическая магистратура) – не последний, по значимости, пункт готовности участников обучения к переменам.

Все эти вопросы требуют глубокого анализа и поиска путей решения для реализации проекта в каждом отдельном регионе. Развитие цифрового образования топовых университетов мирового уровня является серьезным вызовом региональным вузам. Однако если грамотно совмещать форматы образования онлайн и офлайн в реализации, то региональные вузы могут предлагать и реализовывать качественные, а то и уникальные образовательные программы [13].

Выводы. Традиционное аудиторное образование следует признать ограничивающим возможности потребителей в современных условиях жизнедеятельности общества. Цифровое образование позволяет трансформировать процесс обучения – изменить содержание преподаваемых дисциплин и форму их подачи. Теперь образовательный процесс необходимо ориентировать на формирование нового среднего класса, способного к работе в условиях цифровой экономики, что предполагает использование технологий искусственного интеллекта. Образовательные учреждения становятся все более требовательными к современной технике, позволяющей обеспечивать работу в сети Интернет, информационным системам, которые обеспечивают доступ к образовательным ресурсам и сервисам, размещенным на различных платформах. Возврата к прошлому не будет, важно понимать неизбежность изменений и учиться организовывать и создавать образовательное взаимодействие в этой новой цифровой образовательной среде.

Литература:

1. Ахаян А.А. Обучение в сотрудничестве в современной сетевой парадигме: европейский взгляд // Образование и педагог в условиях информационного социума: взгляд из будущего [Электронный ресурс]: Материалы всероссийской научно-практической конференции 22 ноября 2016 г. / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики [Отв. редакторы С.П. Машовец, Н.Б. Москвина]. – Электрон.дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017 г. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru/.....> – Загл. с экрана. С. 9-13.
2. Бадарч Д., Токарева Н.Г., Цветкова М.С. МООК: реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 136.
3. Батаев А.В. Анализ мирового рынка дистанционного образования // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 205-208. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/22587/> (дата обращения: 20.03.2019).
4. Гриншкун В.В. Информатизация как значимый компонент совершенствования системы подготовки педагогов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2014. – № 1 (27). – С. 15-21.
5. Гриншкун В.В. Подготовка педагогов к использованию электронных изданий и ресурсов // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 86-89.
6. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Новые индустриальные и информационные революции и их влияние на систему образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2017. – № 1 (39). – С. 45-52.
7. Двенадцать решений нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и ВШЭ. Москва, 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/04/1164616802/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf (дата обращения: 20.03.2019).
8. Кудлаев М.С. Процесс цифровизации образования в России // Молодой ученый. – 2018. – №31. – С. 3-7. URL: <https://moluch.ru/archive/217/52242/> (дата обращения: 15.03.2019).
9. О приоритетном проекте «Цифровая школа»: Цифровая школа. Технология [сайт] / 2017-2018 © ООО «Портал Хабаровск». URL: <https://цифроваяшкола.рф/blog/o-prioritetnom-proekte-cifrovay-shkola-1> (дата обращения: 25.03.2019).
10. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» Российской Федерации (протокол № 9 от 25.10.2016 г.). URL: <http://legalacts.ru/doc/pasport-prioritnogo-proekta-sovremennaja-tsifrovaja-obrazovatel'naja-sreda-v-rossiiskoi/> (дата обращения: 25.03.2019).
11. Тенденции и прогноз рынка электронного обучения 2017-2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.docebo.com/resource/elearning-market-trends-and-forecast-2017-2021/> (дата обращения: 25.03.2019).
12. Sam S. Adkins. The 2016-2021 Worldwide Self-paced eLearning Market: The Global eLearning Marketisin Steep Decline. 2016.
13. Pevnaya M. V., Shuklina E. A. Prospects for the development of the interaction of enterprises of higher educational institutions in the macro-region: expert evaluation // Management Issues. Social management. 2018. № 3 (52).

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. Искусство предполагает основы информационно-познавательного, коммуникативного, воспитательного характера, что, безусловно, отражается на развитии личности.

В ходе специально организованного коррекционного процесса, реализуемого в рамках мастер-классов, активизируются различные компенсаторные процессы, которые способствуют нормализации деятельности центральной нервной системы детей с ограниченными возможностями здоровья. Компенсаторная перестройка происходит как за счет использования таких сенсорных функций, как слух, осязание, кинестетика и др., а также за счет использования высших форм познавательной деятельности. Применение арттерапевтических методов позволяет успешно раскрывать скрытые способности детей с ограниченными возможностями здоровья и активизировать их компенсаторные процессы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, музыкальная терапия, изотерапия, компенсаторная перестройка, мастер-классы.

Annotation. Art involves the basics of information and cognitive, communicative, educational nature, which, of course, affects the development of the individual. In the course of a specially organized correctional process, implemented within the framework of master classes, various compensatory processes are activated, which contribute to the normalization of the Central nervous system of children with disabilities. Compensatory restructuring occurs both through the use of sensory functions such as hearing, touch, kinesthetics, etc., as well as through the use of higher forms of cognitive activity. The use of art therapy methods can successfully reveal the hidden abilities of children with disabilities and activate their compensatory processes.

Keywords: children with disabilities, music therapy, isotherapy, compensatory restructuring, master classes.

Введение. Современная специальная педагогика и психология широко использует средства искусства в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что доказывает ее эффективность и перспективность как метода обучения и развития. Особенности детей с ограниченными возможностями здоровья в эмоционально-волевом развитии приводят к нарушению социальных контактов. Искусство предполагает основы информационно-познавательного, коммуникативного, воспитательного характера, что, безусловно, отражается на развитии личности. В процессе обучения образуется, своего рода, художественное общение, благодаря которому возможно обмениваться мыслями без речи, коммуницировать без слов.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой включения арт-терапии в коррекционно-развивающий процесс являются фундаментальные положения общей, возрастной и специальной педагогики и психологии:

- учения Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, С.Л. Рубинштейна о системном строении психики, предполагающем интеграцию когнитивных и эмоциональных процессов;
- труды Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, В.П. Кащенко о законах нормального и аномального развития;
- работы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко, М.В. Киселева, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева о влиянии арт-терапии на обучение и воспитание детей с нормой развития и нарушениями.

Ряд ученых (Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Е.Н. Башкирова, Н.Ф. Бережная, Э.Э. Большебратская, Т.М. Грабенко) отмечают изо-терапию как эффективный метод коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Целесообразное использование разных видов искусства (изобразительного и музыкального) дает возможность решать сложные задачи наведения детей на эстетическое постижение и переживание содержания музыки с опорой на художественный опыт. П.П. Блонский отмечал «Уроки поэзии, музыки, рисования, как изолированные эстетические занятия, владеют крайне малой педагогической ценностью. В лучшем случае, это уроки оторванного от жизни искусства» [1].

Система работы по адаптации детей с ОВЗ в социум, а также развитие их способностей возможно при включении разнообразных видов деятельности: движения под музыку, игру на детских музыкальных инструментах, рассказ, инсценирование. Музыкальные образы порождают художественные, воплощаются в движениях.

В рамках социального проекта «Открытые сердца», осуществленного на базе ГБОУВО РК «КИПУ» с 03 сентября 2018 по 28 декабря 2018 нами были организованы мастер-классы, включающие одновременно использование средств музыкальной и изотерапии. Данный подход позволил дополнить классический жанр арт-терапии и синтезировать одновременно и музыку и рисование. Учитывая возрастную контингент обучающихся и структуру дефекта, мы пришли к заключению о благоприятном воздействии терапевтических средств музыки и рисования на детей, деятельность которых одновременно включала использование нескольких анализаторов: зрительный, слуховой, кинестетический, тактильный. Таким образом, на занятиях возможно совмещение таких видов деятельности, как рисование под музыку (музыкальное рисование). Музыкальное рисование является спонтанным выражением чувств и эмоций ребенка в данный конкретный момент. Само по себе рисование (изобразительная деятельность) позволяет затронуть глубокие слои психики. Идея об объединении рисования с музыкой возникла при обучении ритмичному черчению, которое преподавал в Гамбурге учитель черчения Карл Петерс.

Непосредственно перед практической работой с целью гимнастики и подготовки кистей рук детям предлагались следующие упражнения:

1. Разгладить лист бумаги ладонями правой и левой рук, делать это по очереди, придерживая лист бумаги не доминирующей рукой.
 2. Положить правую (левую) руку на ребро, затем согнуть пальцы в кулак, резко выпрямить и положить руку ладонью на лист бумаги.
 3. Руки согнуты в локтях и лежат на столе, плечи опущены (педагогу следует проследить за отсутствием напряжения в плечевом суставе каждого ребенка) и поочередно потрусить кистями рук. Сделать это качественно можно только при условии расслабленности плеч и хорошей опоры на локти.
 4. «Фортепиано». Суть упражнения заключается в попеременном опускании подушечек пальцев на стол (как будто играем по вымышленной клавиатуре) в следующем порядке: чередуем одновременное нажатие большого и среднего пальцев, указательного и безымянного, среднего и мизинца. Производить движения можно в прямой и обратной последовательности.
 5. Руки перед собой с опорой на предплечья и по очереди сгибаем-разгибаем руки, контролируя удары по столу кистей рук.
 6. «Красим забор». Данное упражнение можно выполнять как на горизонтальной, так и на вертикальной поверхности:
 - 1) одна рука опущена, другую держим над поверхностью стола. Далее выполняем касательные движения ладонью и тыльной стороной ладони поочередно по поверхности стола («красим» стол);
 - 2) одна рука опущена, другую держим напротив стены (упражнение выполняется стоя). Далее выполняем касательные движения ладонью и тыльной стороной ладони поочередно по поверхности стены («красим» забор).
- Следующий блок упражнений направлен на развитие движений пальцев рук:
1. Соединить конечности фаланг выпрямленных пальцев рук.

2. Соединить основания ладоней между собой и по очереди состыковать все фаланги пальцев обеих рук. Педагогу следует обращать внимание на возможности детей при сгибании и разгибании пальцев рук без подключения самой кисти, предплечья. Этот момент очень важен и указывает на пластичность самих пальцев. Основными упражнениями в этом направлении могут быть:

1. Сжать пальцы в кулак и резко выпрямить, делая то медленно, то достаточно быстро.
2. Согнуть пальцы одновременно или по одному, как самостоятельно, так и с помощью другой руки.
3. Касаться по очереди всеми пальцами большого, соединять большой палец со всеми остальными.
4. Сгибать и разгибать пальцы, легко касаясь подушечкой большого пальца остальных.
5. Ладонь полностью лежит на столе (как будто бы приклеенная), поочередно, не отрывая основание ладони от стола, поднимаем каждый палец руки.

Мастер-классы по арт-терапии предполагали активную работу с бумагой.

Так детей необходимо целенаправленно обучать таким операциям, как складывание и разворачивание листа бумаги, переворачивание, сминание, разминание, разглаживание, разрывание листа бумаги. Часто во время занятий наблюдалось вялость пальцев или наоборот чрезмерное напряжение.

Поэтому еще одним пропедевтическим блоком упражнений были следующие виды:

1. Крепко удерживать карандаш в горизонтальном положении большим и указательным пальцами левой руки. Одновременно указательным и средним пальцами правой руки подтягивать его к себе.
2. Оборачивать карандаш между большим и указательным, большим и средним, указательным и средним пальцами правой руки. Для леворуких детей использовать их доминирующую руку.
3. Между указательным и средним пальцами руки натягивается тонкая круглая резинка. Ребенок пальцами второй руки перебирает ею как струнами гитары, используя указательный, средний, безымянный пальцы и мизинец.

Для рисования под музыку следует выбирать мелодию с четко очерченной ритмической структурой, с понятными и яркими акцентами (чередованием сильной и слабых долей), а также интересной запоминающейся мелодией. Желательно провести общую ритмическую подготовку к музыкочисованию с целью выявления реакций на музыку у детей. А выбор соответственной музыки усилит эффект. Поэтому использование классических вальсов И. Штрауса, К.М. Вебера, П.И. Чайковского будут полностью отвечать поставленным требованиям. Изобразительная деятельность детей может быть представлена широким спектром средств: от работы с гуашью и акварелью до использования мелков и фломастеров. Однако наибольшего эмоционального отклика можно получить от работы с красками (гуашь или акварель). Плавные линии, мягкость материала дают более полное эмоциональное выражение, нежели работа с грифелем, цветными карандашами. При музыкочисовании отправным пунктом является, безусловно, музыка. Дети не получают ни одной тематической установки на выполнение изображения.

В данной статье мы кратко приводим содержание отдельных интегрированных мастер-классов.

Мастер-класс 1

Цель: развитие творческого потенциала, навыков коммуникации.

Оборудование: альбомы, акварельные краски, кисти.

Структура мастер-класса:

№	Виды работ	Время проведения
1	Дыхательное упражнение «Взмах крыла».	1,5-2 минуты
2	Пантомима «Ласточка»	5 минут
3	Восприятие музыки К. Дебюсси Море. Лунный свет	7-10 минут
4	Рисование под музыку.	40 минут

1. Дыхательное упражнение «Взмах крыла».

Цель: снятие психоэмоционального напряжения. Стабилизация дыхания. Настрой на занятие.

Упражнение проводится без музыкального сопровождения с целью концентрации внимания на собственном дыхании.

Дети садятся, плотно прислонившись к спинке стула. Исходное положение: спина прямая, лопатки прижаты к спинке стула, голова опущена, плечи расслаблены, руки свободно свисают.

На вдохе – поднимается правая рука вверх (взмах крыла птицы) и удерживается в данном положении одновременно с задержкой дыхания (1-2 с.). На выдохе – опускается правая рука, задерживается дыхание, рука фиксируется, левая при этом в спокойном положении. При следующем вдохе-выдохе работает левая рука. Данное упражнение следует повторить четыре раза по два раза каждой рукой.

2. Пантомима «Ласточка».

Цель: развивать пантомимические навыки, равновесие.

1. Дети становятся в исходное положение: ноги вместе, руки опущены вдоль тела и слегка отведены назад.
2. Следующий этап: дети медленно поднимаются на носочки и одновременно руки еще больше отводят назад, сохраняя баланс тела.
3. Медленно опускаемся в исходное положение.
4. Руки в стороны, правая нога на месте, другая отводится назад, в течение 3-5 секунд сохраняем баланс тела.
5. Медленно опускаемся в исходное положение.
6. Руки в стороны, левая нога на месте, другая отводится назад, в течение 3-5 секунд сохраняем баланс тела.

3. Восприятие музыки.

Цель: обогащение слухового опыта.

К. Дебюсси Море. Лунный свет

1. Вступительное слово / рассказ учителя.

Человека всегда манило море. Море – это символ свободы, простора, красоты. Море – это богатство. Есть моря с красивыми названиями – Белое, Желтое, Красное, Коралловое, Мраморное.

2. Первичное слушание музыкального произведения Детям предлагается закрыть глаза и представить море. (Первые секунды звучит шум прибоя).

3. Беседа по услышанному музыкальному произведению. После прослушивания фрагмента композиции целесообразно задать следующий ряд вопросов, преимущественно предполагающий однозначный ответ:

- Море спокойное или шумное?
- Какого цвета вы видите волны?
- Волны высокие или низкие?
- Хочется вам в таком море поплавать?
- Светит ли солнце или это уже ночь?

4. Повторное слушание. Предлагается прослушать музыкальное произведение еще раз с целью запоминания «красок музыки».

– послушайте еще музыку и представьте, какими красками вы бы смогли нарисовать такое море.

4. Рисование под музыку.

Цель: развитие эмоционального восприятия музыки.

Использовать акварельные краски и плавные линии.

Возможные темы: «Полет птицы», «Спокойное море», «Радуга после дождя».

Музыкальный репертуар:

К. Дебюсси Море. Лунный свет.

В.А. Моцарт Дивертисмент № 7, часть 2.

В промежутках между данными произведениями можно использовать легкую инструментальную музыку.

Перед непосредственно рисованием провести гимнастику для кистей и пальцев рук.

Мастер-класс 2

Цель: ослабление имеющихся у детей и подростков поведенческих и эмоциональных нарушений

Оборудование: альбомы, гуашевые краски, кисти.

Структура мастер-класса:

№	Виды работ	Время проведения
1	Дыхательное упражнение «Повороты»	1,5-2 минуты
2	Пантомима «Веселый клоун»	5 минут
3	Игра на детских музыкальных инструментах	7-10 минут
4	Рисование под музыку.	40 минут

1. Дыхательное упражнение «Повороты»

Цель: снятие психоэмоционального напряжения. Стабилизация дыхания. Настрой на занятие.

Упражнение проводится без музыкального сопровождения с целью концентрации внимания на собственном дыхании.

Упражнение выполняется стоя. Исходное положение: стоя, руки и голова опущены. На вдохе поднимаем вверх руки и поворачиваем корпус тела вправо. На выдохе выполняем наклон вправо и медленно опускаем руки. Важно: вдох выполняем через нос, выдох – через рот. Далее становимся в исходное положение и повторяем все то же самое только в левую сторону. В количественном соотношении повторяем данное упражнение в зависимости от самочувствия учащихся и их подготовки.

2. Пантомима «Веселый клоун».

Цель: развивать пантомимические навыки, координацию движений.

1. Дети становятся в исходное положение. Ноги на ширине плеч, руки на поясе, голова прямая.

2. «Наклоны-перекаты» влево и вправо не отрывая ног.

3. Наклон влево с отрывом правой ноги от пола.

4. Наклон вправо с отрывом левой ноги от пола.

5. Прыжок а две ноги в стороны с одновременны поднятием рук вверх в стороны. Зафиксировать данную позу и вновь повторить весь комплекс сначала.

3. Игра на детских музыкальных инструментах.

Цель: стимулировать исполнительскую деятельность детей, развивать музыкальные способности чувство ритма.

Оборудование: ударные музыкальные инструменты: маракасы, бубен, треугольник, барабан.

Музыкальный репертуар: Иоганн Штраус Марш Радецкого.

Данное произведение имеет контрастный темп. Ощущение различных скоростей движения долей в собственном исполнении активизирует у детей музыкально-ритмическое чувство, помогает им уяснить изобразительность, выразитель ритма в музыке. При выполнении данного упражнения детям предлагается выбрать инструменты для сопровождения музыкального произведения, чтобы ярче передать художественный образ с помощью определенного тембра.

Возможно предложить следующий вариант «оркестровки»:

– первая сильная доля (половинная длительность) – барабан;

– четвертные длительности – бубен;

– восьмые длительности – маракасы.

Возможно одновременное звучание всех шумовых инструментов при условии достаточного усвоения детьми ритмического рисунка.

4. Рисование под музыку.

Цель: активизировать эмоциональное восприятие.

Использовать гуашевые краски и резкие линии.

Возможные темы: «Лесная поляна», «Веселая компания», «Футбольный матч».

Музыкальный репертуар: И. Штраус Радецкий марш, П.И. Чайковский Полька и др.

Музыкальный репертуар данного упражнения должен иметь хорошо очерченный ритмический рисунок.

Мастер-класс 3

Цель: развитие коммуникативных функций и способностей, навыков межличностного общения

Оборудование: альбомы, гуашь / акварель, кисти.

Структура мастер-класса:

№	Виды работ	Время проведения
1	Дыхательное упражнение «Поклон»	1,5-2 минуты
2	Пантомима «Лягушонок»	5 минут
3	Восприятие музыки	7-10 минут
4	Рисование под музыку.	40 минут

1. Дыхательное упражнение «Поклон»

Цель: снятие психоэмоционального напряжения. Стабилизация дыхания. Настрой на занятие.

Исходное положение: дети стоят с опущенными руками и головой, ноги вместе. На вдохе медленно поднимаем расслабленные руки и голову вверх, как бы «растягивая» все тело. Постепенно становимся на носочки, отрывая пятки от пола. Необходимо зафиксировать данное положение на 2-3 секунды.

На выдохе – тело постепенно опускается, сгибается в пояснице, опускаются руки и голова. Если позволяет самочувствие детей, возможна задержка дыхания на 2-3 секунды.

2. Пантомима «Лягушонок»

Цель: развивать координацию движений.

1. Исходное положение: Ноги вместе, руки на поясе, голова прямая.

2. Прыжок вперед, не снимая руки с пояса.

3. Глубокий присев, руки уперлись в пол.

4. Опираясь на руки, сделали отскок обоими ногами и зафиксировались в данном положении.

5. И обратно вернули ноги в положение глубокого присева и медленно встали.

3. Восприятие музыки.

Цель: Обогащение слухового опыта.

П.И. Чайковский «Песня жаворонка»

1. Вступительное слово / рассказ учителя.

Летней порой случаются всякие чудеса. Стоит лес в зелёном наряде, под ногами – зелёная травушка-муравушка, сплошь усыпанная росой. Но что это? Ещё вчера на этой полянке ничего не было, а сегодня она сплошь усеяна маленькими, красными, словно драгоценными, камешками. Лето любят дети и взрослые. За длинные, солнечные дни и короткие тёплые ночи. За богатый урожай летнего сада. За щедрые поля, полные ржи, пшеницы. Всё живое летом поёт и торжествует.

2. Первичное слушание музыкального произведения Детям предлагается закрыть глаза и представить лесную лужайку.

3. Беседа по услышанному музыкальному произведению. После прослушивания фрагмента композиции целесообразно задать следующий ряд вопросов, преимущественно предполагающий однозначный ответ:

– Что растёт на вашей лесной полянке?

– Какие цветы?

– Какого цвета?

– Солнечно или пасмурно на поляне?

– Можно ли увидеть на поляне лесного зверя?

4. Повторное слушание. Предлагается прослушать музыкальное произведение еще раз с целью запоминания «красок музыки».

– послушайте еще музыку и представьте, какими красками вы бы смогли нарисовать такую поляну.

4. Рисование под музыку.

Цель: активизировать эмоциональный аспект восприятия музыки.

Использовать гуашевые краски и резкие и плавные линии.

Возможные темы: «Лужайка», «Лесная поляна», «На опушке».

Музыкальный репертуар: П.И. Чайковский Детский альбом.

Музыкальный репертуар данного упражнения должен иметь разноплановый характер.

Мастер-класс 4

Цель: развитие эстетических потребностей.

Оборудование: альбом, гуашь / акварель, кисти.

Структура мастер-класса:

№	Виды работ	Время проведения
1	Дыхательное упражнение «»	1,5-2 минуты
2	Пантомима «»	5 минут
3	Игра на музыкальных инструментах	7-10 минут
4	Рисование под музыку.	40 минут

1. Дыхательное упражнение «Поклон»

Цель: снятие психоэмоционального напряжения. Стабилизация дыхания. Настрой на занятие.

Дети стоят, спина прямая, прямые руки вытянуты вперед, одна ладонь смотрит вниз, а другая вверх. На вдохе ладони переворачиваются одна вверх, а другая вниз; на выдохе – опять переворачиваются и т.д. на задержке дыхания – удержание позы. Упражнение выполняется 5-8 раз. Отсчет: вдох, выдох – 10 хлопков, задержка – 5 хлопков [7].

2. Пантомима «Золотая рыбка».

Цель: развивать пластичность движений.

1. Исходное положение: ноги вместе, руки опущены вдоль туловища.

2. Ноги в фиксированном положении, верхняя часть тела плавно раскачивается влево-вправо.

3. Ноги в фиксированном положении, верхняя часть тела плавно раскачивается влево-вправо, руки в стороны, плавно изгибаются.

4. Руки вверх вместе, постепенно приседаем-«вкручиваемся», вверх-вниз, в этом положении фиксируемся.

5. Выпрямляемся и в исходное положение.

2. Игра на детских музыкальных инструментах.

Цель: стимулировать исполнительскую деятельность детей, развивать музыкальные способности чувство ритма.

Оборудование: ударные музыкальные инструменты: маракасы, бубен, треугольник, барабан.

Музыкальный репертуар: Г. Свиридов. «Военный марш».

Данное произведение имеет постоянный темп. При выполнении данного упражнения детям предлагается выбрать инструменты для сопровождения музыкального произведения, чтобы ярче передать художественный образ с помощью определенного тембра.

Возможно, предложить следующий вариант «оркестровки»:

– первая сильная доля (половинная длительность) – барабан;

– четвертные длительности – бубен;

– восьмые длительности – маракасы / треугольник

Возможно одновременное звучание всех шумовых инструментов при условии достаточного усвоения детьми ритмического рисунка.

3. Рисование под музыку.

Цель: развитие эмоционального отклика на музыку.

Использовать гуашевые краски и резкие и плавные линии.

Возможные темы: «В гостях у сказки», «Сказочные персонажи», «Моя любимая сказка».

Музыкальный репертуар: П.И. Чайковский Детский альбом.

Музыкальный репертуар данного упражнения должен иметь разноплановый характер.

Выводы. В ходе специально организованного коррекционного процесса, реализуемого в рамках мастер-классов, активизируются различные компенсаторные процессы, которые способствуют нормализации деятельности центральной нервной системы детей с ограниченными возможностями здоровья. Компенсаторная перестройка происходит как за счет использования таких сенсорных функций, как слух, осязание, кинестетика и др., а также за счет использования высших форм познавательной деятельности. Применение арттерапевтических методов позволяет успешно раскрывать скрытые способности детей с ограниченными возможностями здоровья и активизировать их компенсаторные процессы.

Литература:

1. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды / П.П. Блонский. – 2-е изд. стер. – М.: Юрайт, 2016. – 164 с.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

обучающийся Коротеева Олеся Дмитриевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

обучающийся Чумакова Лада Андреевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ – ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме коммуникативной культуры будущих бакалавров – педагогов как необходимой составляющей профессиональной деятельности. Выявлены основные педагогические средства и методы, способствующие формированию коммуникативных навыков и умений. Рассмотрен педагогический механизм формирования коммуникативной культуры, в основе которого заложен диалог в качестве основного способа взаимодействия.

Ключевые слова: коммуникативная культура, диалог, методы активного обучения, интегрированный курс.

Annotation. The article is devoted to the problem of the communicative culture of future bachelor - teachers as a necessary component of professional activity. The main pedagogical tools and methods that contribute to the formation of communication skills are revealed. The pedagogical mechanism of the formation of a communicative culture, based on a dialogue as the main way of interaction is considered.

Keywords: communicative culture, dialogue, methods of active learning, integrated course.

Введение. Все разнообразие творчества, духовности человека интегрируется в сознание единым способом: самоорганизацией резонансного взаимодействия с миром и с собой; едиными нормами взаимодействия: любовью, гармонией, свободой.

Коммуникативная культура или культура общения занимает ведущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности. Эмпирические исследования в вузе выявили, что большинство обучающихся не владеют четкими представлениями о сущности и структуре коммуникативной культуры. Уровень коммуникативных навыков и умений недостаточно высок, и уровень культуры речи также недостаточен. В век глобальной компьютеризации общества проблема коммуникации людей встает необыкновенно остро. Отдавая большую часть личного времени общению с гаджетами, люди катастрофически быстро теряют навыки обычного человеческого общения, что, несомненно, не способствует развитию личности в нравственно-духовном плане. Так же необходимо принять во внимание, что дети 21 века уже с раннего возраста оказываются в компьютерном пространстве, и процесс приобретения коммуникативных навыков у них происходит уже иначе. Поэтому формирование коммуникативных навыков с раннего возраста, а затем развитие и совершенствование их в течение всей жизни является, несомненно, одной из важнейших задач в теории развития человеческой личности.

Изложение основного материала статьи. Проблема человеческого общения являлась актуальной во все времена. Еще в глубокой древности Сократ уделял в своих трудах вопросу общения и построения диалога между людьми значительное внимание. В наше время существующие психолого-педагогические теории и концепции рассматривают коммуникативную культуру как проблему общения с разных позиций и сторон. К сущности и специфике коммуникативной культуры будущих педагогов обращались такие ученые как Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Т.А. Сапегина, В.В. Кузнецова, А.В. Мудрик, О.Н. Артеменко и др. С профессиональных позиций рассматривали эту проблему В.А. Беликова, К.Я. Вазина, А.М. Кузьмина, Л.А. Нигматуллина и др.

И тем не менее на сегодняшний день проблема взаимодействия людей в социальном и профессиональном пространстве стоит также остро, а для будущих бакалавров - педагогов является особенно значимой. Каковы же должны быть условия, способствующие формированию коммуникативных компетенций, и в чем заключаются средства и методы их формирования? Ответ на эти вопросы можно получить только эмпирическим путем, изучая педагогический механизм формирования коммуникативной культуры в процессе преподавания специальных дисциплин и организации педагогической практики соответствующей направленности.

Несомненно, что в основу формирования и развития коммуникативной культуры должен быть положен диалог. При этом необходимо принимать во внимание, что диалог нужно рассматривать не с позиций занимательной беседы, а как встречу позиций по различным проблемам, в ходе которой определяются мотивы, точки зрения, интересы, каждой из сторон на разные предметы социальной и профессиональной направленности. По выражению А.И. Арнольдова [1], диалог определяет смысложизненную функцию человека. В ней каждый обретает себя, строит свою стратегию ценностей. Из диалога возвращается человек. М.М. Бахтин утверждает, что диалогизм нельзя воспринимать как полемику или спор. По его мнению диалог содержит в себе внимание к чужому слову, доверие к нему, благоговейное принятие противоположного мнения, ученичество, поиски глубинных смыслов, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, выходы за пределы понимания и т.п. Такие отношения невозможно свести к чисто логическим. В таком диалоговом процессе встречаются целостные личности. В таких формах общения важными и нужными являются столкновение взглядов и оценок, совместный поиск ответов на сложнейшие подчас вопросы, дающие стимул к творческому решению "заданий культуры" [2]. Такие формы общения строятся только на гуманистических принципах.

В образовательном процессе высшей школы всегда участвуют две стороны: педагог и обучающийся. При этом необходимо осознавать, что диалоговое взаимодействие возможно только, если они находятся в позиции равноправных участников. Строя процесс обучения на основе субъект - объектных отношений педагог не всегда использует диалоговый режим проведения занятий, так как не считает его необходимым. Для формирования начальных коммуникативных компетенций и дальнейшего развития коммуникативной культуры процесс обучения должен строиться на основе субъект - субъектных отношений, когда обучающийся в ситуации диалога осознает себя как личность, чье понимание обсуждаемого предмета, оценка его представляются всем интересными и важными. Диалог позволяет раскрепостить сознание участников общения, позволяет стимулировать их когнитивную активность, способствовать формированию духовного начала. Включаясь в субъект - субъектный диалог, основанный на взаимном уважении сторон, обучающийся воспроизводит многообразие своих представлений об окружающем мире, моделирует различные ситуации общения, коммуникации с другими людьми, высказывает и определяет свою позицию личном жизненном пространстве и пространстве других личностей.

Можно с уверенностью констатировать, что личностная позиция, личностное мировоззрение, сформированное благодаря уважительному диалогичному характеру общения ее в культуре и с культурой, обеспечивает ей устойчивую систему взглядов на мир, сформированное эмоционально-нравственное понимание мира. Именно принцип диалогичности, применяемый в учебном процессе, позволяет сформировать свои жизненные ценности, свою устойчивую личностную жизненную позицию будущему педагогу - бакалавру, обеспечивает условия для приобретения своего собственного творческого педагогического опыта в области коммуникаций в процессе обучения. Диалог предлагает каждому обучающемуся возможность высказать и изложить свое мнение по исследуемой проблеме. Позиция равноправных участников обсуждения побуждает обучающихся ставить перед собой цель сформировать профессионально важные качества в себе, и постараться достигнуть этой цели. Педагог, являясь источником информации и лидером общения, занимает в диалоге позицию собеседника, который не просто признает каждого студента как партнера по общению, имеющего право на собственное мнение, но и заинтересован в том, чтобы обучающийся сохранил самостоятельность в суждениях. Диалог как наиболее оптимальный уровень общения, основан на положительном взаимоотношении, на взаимном принятии и уважении общающимися друг друга как равноправных партнеров.

Принцип диалогичности можно и необходимо реализовать в процессе обучения различным предметам, где предполагается применение методов активного обучения. Под методами активного обучения понимаются способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе обучения, когда активен не только педагог, но и сам обучающийся. Методы активного обучения основаны на деятельностном подходе. Именно в активной деятельности, направляемой педагогом, обучающиеся овладевают необходимыми компетенциями, т. е. знаниями, умениями, навыками, в том числе и коммуникативными, значимыми для их будущей профессиональной деятельности. Необходимо заметить, что в основе методов активного обучения лежит диалогическое общение, как между педагогами и обучающимися, так и между самими обучающимися, что является не менее ценным опытом для них. И еще можно отметить один важнейший момент: в процессе диалога развиваются не только коммуникативные умения и навыки, но и умения находить решения проблем коллективно, то есть приобретаются навыки работы и взаимодействия в команде. Но и самое главное, что в таком активном живом образовательном процессе развивается устная речь обучающихся, что гораздо труднее осуществить в современном компьютерном пространстве.

В качестве логически выстроенного содержания предметов, обеспечивающих формирование коммуникативной культуры, и проводимых в активной форме, можно предложить интегрированные курсы психолого-педагогических дисциплин, спецкурса "Профессиональные коммуникации" и педагогической

практики, одной из основных задач которой будет являться задача закрепления коммуникативных компетенций.

Данный выбор методов активного обучения обусловлен тем, традиционные формы обучения в виде лекций, семинаров, лабораторных и практических занятий, обладают ограниченными возможностями в изменении позиции обучающегося, который всегда находится в состоянии объекта обучения. Методы же активного обучения активизируют в нем творческое начало, предлагая различные роли: учащегося, консультанта, эксперта и т.п. Такой педагогический механизм представляет собой логическую взаимосвязь содержания всех форм обучения через проблемные лекции, лекции малыми группами, лекции - дискуссии, лекции - беседы, тренинги, имидж - студии, мастер - классы и т. п.

В содержание мастер - классов, например "Хороший тон", может входить ознакомление обучающихся с правилами поведения в общественных местах, ознакомление с этикой деловой сферы, с этикой деловых разговоров, разбор педагогических этикетных ситуаций на основе ролевых игр, тренинг деловых контактов, ознакомление с речевым этикетом и т. д.

Для любого педагога имеет большое значение умение выглядеть современным, элегантным, обаятельным. Для этого необходимо формировать эстетический вкус, научиться элементарным умениям и навыкам создания эстетического внешнего вида, то есть создавать свой собственный имидж, соответствующий требованиям профессии. В решении этой проблемы может помочь "Имидж-студия", где занятия посвящаются узкой профессиональной задаче: выбор одежды для работы в разное время года, выбор праздничной одежды и подбор аксессуаров и т.д.

Для более глубокого осмысления наиболее важного материала по изучаемой проблеме можно предложить такую форму проведения занятий как "Лекция с ошибками". Текст лекции можно заготовить заранее и предложить обучающимся для самостоятельного изучения, предложив обнаружить в тексте ошибки и обосновать их при последующем коллективном обсуждении текста лекции.

Нами уже подчеркивалось, что в педагогический механизм формирования коммуникативной культуры будущих бакалавров - педагогов, желательно включить педагогическую практику.

Педагогическая практика заключается в дальнейшем ориентировании обучающихся на педагогическую деятельность в качестве преподавателя дисциплин и основывается как на знаниях, полученных обучающимися во время теоретической подготовки, так и на практических умениях и навыках, приобретенных во время обучения. Сущность педагогической практики заключается в обеспечении взаимосвязи между теоретическими знаниями, полученными обучающимися в вузе в учебном процессе, и практической деятельностью по внедрению этих знаний в реальный учебный процесс образовательной организации. Педагогическая практика ориентирована на выработку практических навыков публичного выступления в аудитории, творческий отбор необходимого для преподавания учебного материала, планирование и организацию познавательной деятельности учащихся, выбор методов и средств обучения, адекватных целям и содержанию учебного материала, современным образовательным технологиям и активным методам преподавания дисциплин. Все эти задачи практикант сможет успешно разрешить при условии владения коммуникативными компетенциями, приобретенными во время обучения.

В ходе педагогической практики у обучающихся вырабатываются основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности, и, следовательно, оценки собственных коммуникативных компетенций. Педагогическая рефлексия развивается и в работе с педагогическим дневником, и в каждом занятии, в каждом общении с детьми. Обучающимся во время практики необходимо быть готовыми к реальной педагогической деятельности, где им придется выполнять все функции учителя, главной из которых является умение строить общение с детьми на основе равноправного диалога. Показатели достигнутого во время обучения в вузе уровня знаний, коммуникативных умений, личностного развития и творческой активности, все это выявляется в ходе педагогической практики. Эти показатели теснейшим образом связаны с качеством образовательного процесса и являются более значимыми для определения эффективности качества образовательного процесса, особенно в области профессиональной коммуникации.

На практике коммуникативные компетенции обучающихся совершенствуются на основе содержательного фактического материала, познание и результативное освоение которого возможно только на основе живых впечатлений и наблюдений, поэтому значение педагогической практики для личностного профессионального роста обучающихся является достаточно значимым.

Выводы. Таким образом, в результате проведенных исследований можно сделать вывод, что использование принципа диалогичности в процессе обучения обеспечивает полноценный контакт между самими обучающимися, между обучающимися и педагогами, приводит к снятию различных коммуникативных барьеров. Создание широкой среды диалога в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров-педагогов обеспечит формирование коммуникативной культуры обучающихся.

Литература:

1. Арнольдов А.И. Введение в культурологию. Учеб. пособие / А.И. Арнольдов. - М.: Филинь, 1993. - 374 с.
2. Артеменко О.Н. Коммуникативная культура как фактор определяющий эффективность педагогического общения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2010. - № 9. - С. 119-120.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М.: Худ. лит., 1979. - 297 с.
4. Кузнецова В.В. Коммуникативно-речевая культура учителя и педагогическая этика // Современные проблемы науки и образования. - 2009. - № 6. - С. 58-60.
5. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. - М.: Педагогика, 1984. - 112 с.
6. Нигматуллина Л.А. Владение коммуникативной культурой как показатель конкурентоспособности будущего специалиста // Казанский педагогический журнал. - 2014. - № 2 (103). - С. 95-99.
7. Сапегина Т.А. Формирование педагогической коммуникации у студентов педагогических вузов // Сборник материалов и докладов Международной конференции / под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. Екатеринбург, 2014. - С. 260-264.

УДК:372.881.161.1

старший преподаватель Сычева Галина Петровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Куликова Татьяна Даниловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань)

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в условиях профессионально ориентированного обучения. Предметом исследования является анализ языковых, условно-речевых и речевых упражнений, направленных на формирование языковой и коммуникативной компетенций. Данная система упражнений рассмотрена в работе на примере изучения темы "Степени сравнения прилагательных".

Ключевые слова: языковая практика, коммуникативная компетентность, языковая компетентность, средства общения, речевая деятельность, языковые упражнения, условно-речевые упражнения, речевые упражнения.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of communicative competence of foreign students through the system of exercises. The subject of the research is the analysis of the language, conditional and speech and speech exercises directed to formation of language and communicative competences. This system of exercises is considered on the example of studying the topic "Degrees of Comparison of Adjectives".

Keywords: language practice, communicative competence, language competence, means of communication, speech activity, language exercises, conditional speech exercises, speech exercises.

Введение. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку обусловлено современной языковой ситуацией, когда язык изучается в целях общения между специалистами разных государств. В связи с чем и развитие навыков чтения, письма, аудирования и говорения носит профессионально ориентированный характер, а язык специальности становится ведущим аспектом обучения. В практике преподавания иностранных языков активно используются новые формы и методы обучения, а главным принципом обучения становится функциональный, согласно которому необходимо не только сформировать у учащихся знания, умения и навыки, но научить их использовать данные знания в языковой практике, то есть правильно общаться на неродном языке. Данный подход к обучению позволяет достичь цели обучения – сформировать профессионально-коммуникативную компетенцию у выпускников учебных заведений.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная коммуникативная компетентность – это способность целенаправленно использовать речевые и неречевые средства коммуникации для решения задач профессионального общения.

Для успешного общения на неродном языке в профессиональной сфере специалисту необходимо обладать способностью узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений. Французский лингвист.

С. Савиньон называет эту способность грамматической компетентностью и ставит ее на первое место в иерархии компетенций, образующих коммуникативную компетенцию. Иными словами, чтобы коммуникация на иностранном языке состоялась, нужно знать:

- необходимые лексические единицы и речевые образцы;
- обязательные грамматические формы и лексико-грамматические конструкции;
- интонационные конструкции изучаемого языка.

Кроме необходимых знаний, нужно иметь навыки употребления в речи данного языкового материала и уметь сочетать элементы языка, сосредоточиваясь на смысловой стороне речи.

Таким образом, процесс обучения неродному языку направлен на решение двух задач: обучение средствам общения и овладение речевой деятельностью [1, с. 843]. Учащиеся не только изучают грамматический строй языка, но учатся правильно общаться на изучаемом языке как в социально-бытовой, так и в профессиональной сфере.

Создатель коммуникативной методики Ефим Израилевич Пассов пишет: "Условия обучения общению разнообразны и многоплановы. От того, насколько они будут адекватны задачам обучения, зависит успех в работе. Необходимые условия должны быть созданы прежде всего на двух главных этапах обучения – формирования речевых навыков и развития речевых умений" [2, с. 45].

Е.И. Пассов отмечает, что иностранный язык усваивается тем же мозгом, что и родной, и перечисляет общие и специфические (для родного и неродного) условия формирования речевого навыка:

Таблица 1

<i>Общие условия</i>	<i>Специфические условия</i>
– предваряющее слушание речи; – имитация как первая стадия усвоения; – использование механизма аналогии; – использование произвольного запоминания; – многообразие ситуативных условий; – однозначность упражнений; – системность в работе мозга.	– однотипность речевого образца на определенном отрезке усвоения; – регулярность поступления образца в мозг обучающегося; – относительная безошибочность речевых действий обучающегося; – адекватность упражнений; – управление процессом формирования речевых навыков; – комплексность усвоения.

Для развития речевых умений требуются специальные условия:

- наличие речемыслительной задачи;
- личностная мотивированность речевого поступка;
- наличие ситуации в общем контексте деятельности;
- индивидуализация ситуаций;
- вариативность ситуаций и материала;
- самостоятельность говорящего и слушающего [2, с. 65].

В преподавании иностранным языкам методистами выделяются следующие уровни:

Таблица 2

Уровень	Обучение языку	Обучение речи	Обучение речевой деятельности
Характеристика уровня	Обучение лексике и грамматике как базовой составляющей для общения	Обучение способам формирования и формулирования мыслей посредством языка в процессе общения	Обучение процессу общения, который реализуется в овладении видами речевой деятельности

По тому, какие цели ставятся на каждом уровне обучения и какие используются коммуникативные условия, выделяют также три типа упражнений (по классификации Щукина А.Н., Миролюбовой А.Ю., Гальсковой Н.Д. и др. [3, с. 76]).

Таблица 3

Виды упражнений	Языковые (подготовительные, тренировочные)	Условно-речевые (условно-коммуникативные)	Речевые (коммуникативные, подлинно коммуникативные)
Характеристика	Анализ и тренировка языковых явлений вне условий речевой коммуникации	Тренировка языкового материала в рамках учебной коммуникации	Развитие речевых умений, использование изученного языкового материала в условиях естественной речевой коммуникации
Группы упражнений	1. Упражнения в идентификации и дифференциации 2. Упражнения в субституции 3. Конструктивные упражнения	1. Имитативные 2. Подстановочные 3. Трансформационные 4. Репродуктивные	1. Вопросно-ответные упражнения 2. Упражнения в описании 3. Ситуативные упражнения (выражение оценки, отношения) 4. Игровые

Языковые упражнения служат средством усвоения структуры языка. Например, М.С. Ильин называет подобные упражнения тренировочными доречевого уровня [2, с. 69], то есть при их выполнении тренируется грамматическая форма без переноса ее в речевую ситуацию. Е.И. Пассов не согласен с такой стратегией обучения, когда внимание учащихся направляется только на языковую форму, так как в случае столкновения учащихся с данной формой в речевой ситуации в процессе общения форма не воспроизводится подсознательно, потому что она не привязана к ситуации общения.

Речевые упражнения развивают речевое умение, они обеспечивают естественную ситуативность общения. Е.И. Пассов считает, что термин "речевые упражнения" соответствует своему назначению, так как "они создают все необходимые условия, в которых должно развиваться речевое умение" [2, с. 74].

Условно-речевые упражнения являются подобием речевых упражнений, но отличаются от них условностью и заданностью речевой ситуации. Данные упражнения направлены на автоматизацию действия с данным языковым материалом, и этот материал должен быть в них задан, обусловлен [4, с. 73].

Работа по формированию коммуникативной компетенции состоит из трёх этапов: презентация – практика – применение. На первом этапе, этапе презентации, учащимся предлагаются упражнения на ознакомление с речевым образцом и первичным его закреплении в языковых упражнениях. На этапе практики предлагаются упражнения, направленные на использование речевого образца в типичных речевых ситуациях, то есть условно-речевые упражнения. На этапе применения тренируется использование языкового материала в конкретной речевой ситуации для решения реальных коммуникативных задач.

Приведем примеры языковых, условно-речевых и речевых упражнений в рамках изучения темы "Сравнительная и превосходная степень прилагательных". Отметим, что система упражнений является основополагающей не только для введения грамматической категории степени сравнения на начальном этапе обучения, но и имеет свое продолжение при изучении данной категории в научном стиле речи.

ЯЗЫКОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

1. Упражнения в идентификации и дифференциации

1. Соедините начало и конец предложения для получения связного высказывания.

Родина...	...сильнее смерти.
Любовь к родине...	...хуже смерти.
На чужой стороне родина...	...дороже золота.
Позор перед родиной...	...светлее чужого огня.
Дым отечества...	...милей вдвойне.

2. Прочитайте предложения. Найдите простую и составную форму сравнительной степени прилагательных.

1) Разработанные фирмой Хьюз лопасти вертолета «Апач» имеют особенности, которые отличают их от лопастей более ранних конструкций.

2) Грузовая кабина вертолета Ми-26 больше, чем кабина самолета Ан-12.

2. Упражнения в субституции

Составьте предложения из данных слов.

Образец:

в мире/самый/вертолёт/70 кг/маленький/имеет массу/.

Самый маленький вертолёт в мире имеет массу 70 кг.

1. вертолетом / Ми-26 / самым / в мире / стал / крупным /.

2. самый /472 км/ч / быстрый / в мире/ Eurocopter X3/ развивает / максимальную / скорость / вертолёт/ до/.

3. самый / в мире / массовый / Ми-8 / вертолёт/.

3. Конструктивные упражнения

1. Составьте предложения с данными существительными, используя прилагательные в форме превосходной степени.

Жираф, муравей, лиса, кит, колибри.

Слова для справок: большой, маленький, хитрый, сильный, длинный.

2. Составьте предложения, используя таблицу

Ми-8	самый быстрый вертолёт в мире	может перевозить груз массой в 25 тонн
Ми-26	самый массовый вертолёт в мире	его максимальная скорость 472 км/ч
Eurocopter X3	самый крупный и самый мощный вертолёт в мире	выпущено более 13 000 машин этого типа

УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

1. Имитативные

Согласитесь с собеседником и обоснуйте свое согласие.

Образец:

– Россия – крупнейшее государство мира.

– Да, Россия самое крупное государство. Её площадь составляет 17,1 млн. км².

1. Джомолунгма – высочайшая гора в мире (8848 м).

2. Озеро Байкал – глубочайшее озеро в мире (1620 м).

3. Вертолет Ми-14 тяжелее, чем Ми-8 (8500 кг).

2. Подстановочные

Возразите собеседнику. Обоснуйте свое мнение.

Образец:

Африка – самый большой континент.

Я не согласен с тобой. Евразия больше Африки, так как площадь Евразии – 53,6 млн. км², а площадь Африки – 30,3 млн. км².

1) Самое маленькое государство – Монако (1,9 км²). (Ватикан - 0,44 км²).

2) Диаметр несущего винта вертолета Ми-8 меньше, чем диаметр несущего винта вертолета Ми-14 (21,3 м; 17,3 м).

3. Трансформационные

Передайте содержание монолога в форме диалога.

В летний солнечный день сильнее всего нагреваются сухие, песчаные почвы, меньше – участки суши, покрытые травой, лесами и болотами, и еще меньше – водные поверхности. Неравномерно нагретые участки суши обуславливают неравномерное нагревание прилегающих к земле слоев воздуха. Над более нагретым участком земли изотермические поверхности приподнимаются, т. е. на некоторой высоте температура воздуха оказывается выше, чем над более холодным участком земли. Это вызывает подъем более теплого и, следовательно, более легкого воздуха вверх. На его место с окружающей местности поступает более холодный воздух. Размеры таких участков поднимающегося теплого воздуха могут быть в диаметре от нескольких десятков до нескольких сотен метров.

4. Репродуктивные упражнения

Используя данные статистической таблицы, закончите представленные ниже суждения.

	Ми-8	МИ-6
Двигатель	2*1900 л.с.	2*5500 л.с.
Диаметр несущего винта	21,3 м	35 м
Масса пустого	7200 кг	27240 кг
Грузоподъемность	5000 кг	12000 кг

Начала суждений

1) Диаметр НВ вертолета Ми-8 ...

2) Вертолет Ми-6 может поднять больше груза, так как ...

3) Более мощный двигатель имеет ...

4) Вертолет Ми-6 ...

Варианты завершения

... вертолет Ми-6.

... вертолет Ми -8.

... меньше, чем у вертолета Ми-6.

... его грузоподъемность составляет 12000 кг.

... тяжелее, чем Ми-8.

... легче, чем Ми-8.

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

1. Вопросно-ответные упражнения

Прочитайте текст и выполните послетекстовые задания.

К идее создания вертолета человечество пришло раньше, чем к другим средствам передвижения по воздуху ввиду того, что принципы полета птиц и вертолета наиболее близки.

Несущий винт вертолета аналогично крылу птицы создает подъемную и пропульсивную силы одновременно.

Интересен тот факт, что представители живой природы в 2...3 раза экономней расходуют энергию, чем созданные человеком машины.

Вопросы и задания:

1. Что сравнивает автор текста?
2. Найдите сравнительную степень прилагательных и наречий.
3. Почему к идее создания вертолета человечество пришло раньше, чем к другим средствам передвижения по воздуху?
4. Почему птицы в 2...3 раза экономней расходуют энергию, чем летательные аппараты?
5. Озаглавьте текст.

2. Упражнения в описании

Сравните одновинтовые и двухвинтовые вертолеты, используя данные словосочетания:

трансмиссия (сложнее – проще)
лобовое сопротивление (больше – меньше)
несущая система (тяжелее – легче)
габаритные размеры (больше – меньше)

3. Ситуативные упражнения

- 1) Как вы ответите на вопросы, которые вы услышите по приезду на родину:
"Где лучше: в России или у нас? Расскажи, какая она, Россия, чем отличается от нашей страны?"
- 2) Вы встретились с другом, которого давно не видели. Расскажите ему, как вы изменились за время обучения в России.

4. Дискуссионные упражнения

Прокомментируйте следующие пословицы. Составьте ситуацию, используя одну из пословиц.

- Здоровье дороже золота.
- Правда светлее солнца.
- После работы еда вкуснее.
- Дожливое лето хуже осени.

5. Игровые упражнения

Игра «Хвастунишка».

Образец: – Я умный – а я умнее – а я самый умный.

- Я смелый – ...
- Я добрый – ...
- Я веселый – ...
- Я высокий – ...

Выводы. Профессионально ориентированное обучение подчиняется проблеме формирования профессионально-коммуникативных навыков учащихся. Данные навыки могут быть сформированы при выполнении комплекса упражнений, так как каждая изучаемая грамматическая форма должна быть последовательно проведена через языковые упражнения к упражнениям в речевой коммуникации. Качества упражнений разной категории должны соотноситься с содержанием намеченной цели определенного этапа обучения, а критерием может служить степень подготовленности учащихся.

Литература:

1. Ахмедова М.Х. Проблемы ситуативно-направленного обучения русскому языку как иностранному // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 842–844. – URL <https://moluch.ru/archive/132/36010/> (дата обращения: 13.04.2018).
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус.яз. – 1989. – 276 с.
3. Мусаелин И.Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции // Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С. 74-78.
4. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Рус.яз. – 1988. – 180 с.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат юридических наук, доцент Боккий Александр Николаевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Гладников Алексей Вячеславович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ИСТОРИКО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЕДИНОБОРСТВ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДРУЧНОГО ОРУЖИЯ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Современная жизнедеятельность сопряжена с перманентным состоянием опасности. Тем более это касается сотрудников органов внутренних дел, чья профессиональная деятельность часто связана с риском для здоровья, а в ряде случаев и жизни. По естественным причинам, самым надёжным гарантом безопасности является личное табельное огнестрельное оружие, но по ряду объективных и субъективных причин возможность его применения часто ограничена. Поэтому формирование технико-тактических навыков рукопашной подготовки, в том числе и с использованием подручного оружия, не менее важно, чем огневая подготовка.

Ключевые слова: оружие, педагогика, профессиональная подготовка, формирование, целесообразность.

Annotation. Modern vital functions are attended with the permanent state of danger. The more so it touches the employees of organs of internal affairs, whose professional activity is often constrained with a risk for a health, and in a number of cases and lives. On natural reasons, same reliable the guarantor of safety there is the personal table shooting-iron, but on the row of objective and subjective reasons possibility of his application is often limited. Therefore forming of technical and tactical skills of hand-to-hand preparation, including with the use of the improvised weapon, is no less important, what fire preparation.

Keywords: weapon, pedagogic, professional preparation, forming, expediency.

Введение. Как нами было научно обоснованно в предыдущих исследованиях: «специальная боевая подготовка сотрудника полиции – наиболее тактически рациональные технические действия рукопашной подготовки и психологическое поведение при выполнении поставленных боевых задач по нейтрализации деятельности противника (преступника, террориста и пр.). Определяется интегральностью навыков и качеств.

Данная подготовка включает в себя такие аспекты профессионального обучения, как и моментальную безошибочную реакцию на любые двигательные действия преступника, и умение с первых же секунд задействовать фактор отвлечения, нервозности, подсветку и пр., и упреждающие стремительные передвижения, и постоянные обманные движения (финт-игра), и максимальное по скоростно-силовым характеристикам ударное или бросковое воздействие, и непрерывный психологический прессинг до завершения боестолкновения. Целью данной подготовки является, в зависимости от поставленной боевой задачи, захват живым либо физическое уничтожение хорошо подготовленного, вооруженного и ведущего активный отпор противника, в тоже время с минимальными потерями для сотрудника полиции. Её следует определить, как самые рациональные действия и поведение во время быстротекущих силовых контактов.

Учебно-воспитательный процесс специальной боевой подготовки складывается из овладения сотрудниками ОВД знаниями, умениями и навыками, а также формированию у них специальных физических и психологических качеств. Целесообразность обучения и воспитания заключается в получении знаний по определению степени угрозы, внешних индикаторных психологических признаков поведения субъектов, предшествующих боестолкновению, по мерам тактико-психологического воздействия; по определению пространственно-временных характеристик; прогнозированию исхода боестолкновения, а также выработке умений передвигаться, сближаться с преступником в условиях риска для жизни, производить выбор технического действия по ходу движения, использовать усилия, адекватные сопротивлению; контролировать действия преступника» [1, с. 5].

Что касается именно рукопашной подготовки, то по нашему личному мнению, наиболее ярко её охарактеризовал легендарный мастер русского рукопашного боя А.А. Кадачник: «Рукопашный бой – это поединок, в котором противоборствующие стороны для выведения из строя или пленения друг друга применяют холодное и стрелковое оружие, гранаты, *подручные средства*, борьбу без оружия и др., обеспечивающее поражение противника и выполнение поставленных боевых задач» [5, с. 32].

Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» (ред. от 18.06.2017) даёт однозначную формулировку возможности применения подручного оружия сотрудниками полиции: «Статья 18. Право на применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. В состоянии необходимости обороны, в случае крайней необходимости или при задержании лица, совершившего преступление, сотрудник полиции при отсутствии у него необходимых специальных средств или огнестрельного оружия вправе использовать *любые подручные средства*, а также по основаниям и в порядке, которые установлены настоящим Федеральным законом, применять иное не состоящее на вооружении полиции оружие».

Подручное оружие всегда под рукой: палка, лопата, топор, отвёртка, разбитая бутылка и прочее, то есть всё то, чем можно резать, бить или колоть. Необходимо только дидактически грамотно сформировать технико-тактические навыки работы с различными предметами, используемыми в качестве подручного оружия. Причём это касается не только определённых защитных действий, с последующим силовым задержанием, от ударов человека, вооружённого каким-либо предметом, но и атакующих двигательных действий как против не вооружённого, так и вооружённого соперника. Ведь, с научных позиций современной спортивной педагогики [6; 9], практически невозможно научиться защитным техническим и тактическим двигательным действиям, не обладая навыками атаки этими движениями.

В данной работе авторы, основываясь на анализе современных исследований [2; 4; 7], а также на личном научно-педагогическом [1; 3; 8], спортивном и практическом (жизненном) опыте попытались раскрыть специфику формирования технико-тактических навыков атаки и защиты наиболее часто используемых подручных предметов боестолкновения. Это палка и разбитая бутылка. Третий предмет представляет собой подручное оружие староокинавского каратэ-до, которое носит название нунчаки, и также довольно часто используется в современных «уличных сшибках».

Обоснованием явилось отсутствие научных исследований проблематики методического обеспечения вопросов профессиональной деятельности сотрудников полиции по соблюдению мер личной безопасности при угрозе нападения с предметами, используемыми в качестве оружия. Цель и задачи предопределили анализ и исследование методологий формирования технико-тактических навыков работы подручным оружием в различных педагогических системах единоборств. Работа учитывает особенности профессиональной деятельности сотрудников ОВД в экстремальных, часто связанных с риском для жизни, условиях силового задержания.

Изложение основного материала статьи. Самым простым и надёжным подручным оружием в боестолкновении во все времена была крепкая палка, хорошо зарекомендовавшая себя во всех «грязных уличных поединках». Хотя техника и тактика работы с палкой достаточно разнообразна и состоит из множества различных приёмов, всё же она строится в первую очередь на координации с ударами верхними и нижними конечностями. Большую роль также играют прыжки, позволяющие избежать ударов по ногам и проводить атаки с непредсказуемых ракурсов.

Вообще исследователи научной теории и методики единоборств [2; 4; 7] считают палку основой всего подручного оружия. Люди каменного века посредством палки сражались друг с другом, били рыбу, охотились на зверей и птиц. На протяжении многих лет на основе стандартной палки разрабатывались её разновидности различных специализированных направлений. От длинной палки (шеста) произошло различное древковое оружие: пики, копьё, дротики, алебарды и др. Палка покороше (трость) определило создание палицы, бумеранга, серпа, кинжала, меча, топора и другого режуще-колюще-дробящего оружия.

Вместе с тем, обыкновенная прямая палка до сих пор используется в качестве оружия атаки и защиты. Это обусловлено двумя факторами. Во-первых, боевое оружие всегда стоило достаточно дорого, а его производство вызывало необходимость использования опытных мастеров, металла хорошего качества и надлежащих производственных условий и мощностей. Тем более что обычным гражданам вообще запрещалось (а в Российской Федерации, к сожалению, запрещается и на данный момент) иметь в своем распоряжении оружие армейских стандартов. А вот соорудить для себя крепкую дубинку или хороший шест

может практически любой человек. Научно обосновывая и анализируя выше сказанное, первый фактор сохранения палки как прикладного оружия содержится в её доступности, незамысловатости и дешевизне.

Вторая причина, это то, что несмотря на доступности и простоту, палка в руках хорошо подготовленного человека – оружие действительно много универсальное, достаточно грозное и весьма результативное.

Дидактически грамотно разработанные педагогические системы палочного боя известны в Японии, Корее, Китае и других странах Дальнего Востока. В Европе дубинка, шест и трость были популярны не менее, чем на Востоке. К примеру, монахи Тук и другие соратники героя легенд английского фольклора Робина Гуда, умело действовавших дубинками. Отечественная история единоборств тоже богата мастерами палочного боя. Так у дружинника Александра Невского, знаменитого новгородца Василия Буслаева, героя сражения на Неве со шведами в 1240 году, любимым оружием была оглобля от саней. Необходимо также добавить, что в XVIII–XIX веках (и даже в первой четверти XX столетия) трость являлась непременным атрибутом мужчины из высшего общества, причем далеко не декоративным. Благородных господ целенаправленно обучали использовать трость в противовес сабли или шпаги.

Основные отличия в технике и тактике поединка тростью и шестом связаны со способом хвата. Трость, как правило держат одной рукой, шест всегда двумя. Главная боевая стойка для работы шестом, это положение с выдвинутой вперед ногой. При этом передняя часть шеста обычно располагается выше задней, на уровне груди, шеи или головы соперника. Правая рука (у правойшей левая) значительно выставлена вперед, она удерживает шест. Левая рука управляет шестом.

Стандартные удары следующие: уколы или тычки по всем линиям атаки: вперед, назад, вверх, вниз; срубающие сверху вниз по диагонали и по прямому направлению; вспарывающие оконечностью шеста снизу вверх; хлесткие сбоку в горизонтальной плоскости или под различным углом; подсекающие по нижним конечностям. Для проведения укола шестом, как правило, необходимо проводить выпад в направлении атакующего двигательного действия, а подсекающие, хлесткие и рубящие удары определяются использованием большого размаха или вращением туловища вокруг своей оси на 90, 180 и даже 360 градусов. Взаимосвязано с ударами, технические действия работы с шестом содержат различные приемы защитных действий: отбивы (парирующие воздействия), подставки под удары (блокирующие воздействия) и отводы. Существует также ряд технических двигательных действий вспомогательного характера. Они служат для объединения и взаимосвязи защит и ударов в одно безостановочное слитное движение. Это всевозможные вращения (по кругу, восьмеркой, петлей и пр.), упоры в землю для прыжков, перехваты верхних конечностей, обводы.

Самые значительные принципы технико-тактических двигательных действий шестом специалисты объединяют в следующие положения: атаковать, контратаковать и защищаться нужно как обоими оконечностями шеста, так и его центральной частью; атаки и контратаки должны быть максимально вариативными, то есть состоять из всех видов вращений, ударов, обводов, перехватов, защит и т.д.; приемы необходимо осуществлять без остановок, стопоров и разделений, как одно движение; работа должна проводиться с максимальными скоростными показателями, чтобы у соперника не было возможности успевать уходить от ударов, выполнять блокирующие действия или фиксировать шест руками; данное подручное оружие нужно осознавать как продолжение своих рук, чувствовать его как составляющую часть самого себя.

Учитывая, что корейские хапкидо, американское кенпо-каратэ, филиппинский арнис, французский сават – лишь часть тех боевых искусств, которые включают трость (короткую палку) в арсенал своего подручного оружия, то данный предмет также весьма популярен в современных боестолкновениях. Большая популярность короткой палки в наше время, как уже было обосновано выше, обуславливается тем, что владение ей, с одной стороны, не противоречит законодательству Российской Федерации, а с другой – значительно увеличивает потенциал как нападения, так и самообороны. По мнению исследователей «одно только наличие трости в руке идущего по улице человека почти в два раза снижает вероятность нападения на него. Хулиганы и грабители опасаются иметь дело с человеком, вооруженным палкой. Базовую технику работы тростью можно освоить в короткий срок, а длина этого предмета позволяет удерживать на безопасном для себя расстоянии одного или нескольких нападающих с коротким оружием (ножами, кастетами, бутылками)» [7, с. 201].

В современном мире имеются две основные тенденции в работе короткой палкой – европейская и дальневосточная. Для европейских школ наиболее типична трость в виде прямой палки с набалдашником, либо без рукоятки. Таким подручным оружием действуют как шпагой, удерживая её за один конец и проводя другим концом рубящие и колющие ударные действия. Среди школ Дальнего Востока единоборств с использованием трости отдельно выделяются филиппинские педагогические системы. Это вызвано тем, что в их технической основе лежат не дальневосточные, а европейские традиции. Как территории, Филиппины на протяжении 400 лет были колонией Испанского королевства, и поэтому испанская методология формирования технико-тактических навыков фехтования проявила определяющее воздействие на местные способы боестолкновения с использованием короткой палки.

Мастера филиппинских школ, советуют использовать палку непосредственно для рубящих ударных действий по коленям, кистям и предплечьям соперника. Попасть по ним гораздо проще, чем по туловищу или голове (тем более, когда противник сам направляет к вам верхние или нижние конечности), а соперник с травмированной рукой уже не в состоянии провести захват или удар, а с разбитым коленом не может передвигаться в поединке. В случае, когда данных ударов окажется недостаточно, необходимо провести атакующую ударную комбинацию в горло, пах или солнечное сплетение.

В США, Англии, Италии, Франции и других странах на сегодняшний момент имеется такой прикладной вид единоборств, как фехтование тростью, по своим технико-тактическим показателям аналогичный боевому фехтованию рубяще-колющей саблей. Два «спортсмена» в защитном снаряжении (шлем-маска с забралом, бандж между ног, перчатки на верхних конечностях, нагрудник с фартуком, щитки на нижних конечностях), вооруженные деревянными гладкими палками весом до 140 грамм и длиной 95 сантиметров, проводят в полный контакт боестолкновение в круге диаметром 6 метров. Время схватки 2 минуты. За данный временной период необходимо нанести друг другу как можно больше рубящих и колющих ударных действий на поражение в любую часть тела. Трость удерживают хватом прямо, вторая рука заведена за спину или стопорится в бедро. В связи с тем, что данные поединки проходят не на фехтовальной дорожке, а на круглой площадке, они достаточно зрелищны и тактически разнообразны. Хотя наблюдать такое людям с неуравновешенной нервной системой не рекомендуется. Вообще это очень «грязный» вид единоборства, хотя

встречаются и любопытные технико-тактические комбинации, например когда один из бойцов, растянувшись в выпаде, старается подсесть коленные суставы соперника, а тот отходит от ударного действия, в прыжке вверх максимально высоко, и в полете производит удар по голове противника.

На Дальнем Востоке классическая техника и тактика работы короткой палкой гораздо труднее и более вариативна, нежели в Европе. Кроме удержания оружия хватом прямо, там часто применяют обратный хват, а также хват обеими верхними конечностями. Совместно с рубящими ударами и тычками, трость используют как рычаг при проведении бросковых действий, болевых и удушающих приёмов. Да и сама палка на Востоке гораздо популярнее не прямая, а представляющая собой клюку, с дугообразной ручкой. Такой крюком-рукояткой возможно зацепить нижнюю конечность, плечо или шею соперника, а затем рывком вывести его из положения равновесия, подтянуть навстречу ударному действию свободной рукой либо ногой, или же придушить. Помимо этого, дугообразную рукоятку возможно крутить в ладони, что допускает раскручивание палки по амплитуде пропеллера. Однако такими техническими двигательными действиями во всём объёме обладают только мастера экстремального класса. Большинство же используют существенно более скромный набор техники и тактики работы данным подручным оружием.

Достаточно безобидный с виду предмет, который состоит из двух палочек на перевязи, и носит японское название – нунчаку. На самом деле в руках хорошо подготовленного профессионала сила удара этой «игрушки» достигает полутора тонн [4]. При всей своей примитивности это довольно многопрофильное подручное оружие. С их помощью возможно не только наносить удары, приводящие к тяжёлым увечьям, но и проводить удушающие приёмы, тычки по болевым зонам, эффективные защитные действия. Как и большинство видов подручного оружия боевых искусств Дальнего Востока, они могут использоваться как парный инструмент, для обеих рук, но чаще применяются в одиночном варианте.

Исторически нунчаку представляет собой модификацию обычного крестьянского цепа, которым обрабатывают рис. Классическая конструкция довольно проста: две палки из твёрдой древесины (бук, граб, палисандр и пр.) высверливаются с торца и соединяются верёвкой. Палки могут быть круглые, равной толщины по всей длине (2-3 сантиметра), или четырёх и восьми гранёные с небольшим утончением к «крепёжной» оконечности. Длина палки равняется расстоянию от запястья до локтя, а верёвки – ширине ладони. В современной интерпретации, вместо дерева используют более надёжный материал, например текстолит, а вместо шнура, цепь. Данная конструкция тяжелее, но гораздо эффективнее – удары более травмоопасны, а цепь позволяет результативно блокировать холодное оружие, например нож.

Основной способ работы с нунчаками – вращательные двигательные действия по траектории «восьмёрки» в разных плоскостях с перехватами из под мышки, внутренней части бедра или из руки в руку. При этом вокруг мастера как бы создаётся невидимое защитное биоэнергетическое поле, перманентно присутствующее в боестолкновении и прерываемое только в момент удара или постановки блокирующего действия. На Окинаве (родине современного каратэ-до) специалисты уделяют огромное значение скорости вращения. Многие могут судить о правильности исполнения двигательных действий с закрытыми глазами, прислушиваясь только к равномерному гудению рассекаемого воздуха. При работе с нунчаками используются все боевые стойки. При действиях в одинарном варианте, вторая рука служит для обычных ударов и блоков.

Стеклянная бутылка с разбитым дном («розочка»), при определённом уровне двигательных навыков, представляет собой смертельно опасное оружие. Порезы, нанесённые острыми краями могут привести к большой потере крови, а удары в глаза, горло или пах вообще смертельно опасны. Болевой и психологический шок, возникающий при этих ударах, да ещё в совокупности с ударами свободной рукой и ногами также может вывести сотрудника из боевого состояния.

Как правило атаки этим подручным средством сопровождаются высоким уровнем стрессогенных факторов влияния. Атакующий часто находится в состоянии алкогольного опьянения, что определяется слабым контролем ситуации. Часто удары наносятся спонтанно, без предварительной подготовки или финта, с проносом на поражение. Здесь нужен спокойный расчёт и быстрый контроль ситуации. Атакующая тактика на опережение или быстрая контратака, с установкой на один «окончательный» удар. Необходим также фактор отвлечения: громкий крик, показ ударов конечностями, быстрое перемещение, с последующим смещением рынками в лево, в право, вперёд, назад, по возможности с заходом спиной к освещению.

Выводы. В статье проведён краткий научный анализ и исследование методологий формирования технико-тактических навыков работы подручным оружием в различных педагогических системах единоборств. Данная работа является первым этапом разработок педагогических технологий по формированию и использованию в практической деятельности сотрудников ОВД специальных навыков и качеств при работе с подручными видами оружия. Что мы и попытаемся предоставить в дальнейших публикациях.

Литература:

1. Бокий, А.Н. Педагогические основы специальной боевой подготовки сотрудников правоохранительных органов: научно-практическое пособие / А.Н. Бокий, С.В. Усков. – Краснодар: КРУ МВД России, 2015. – 88 с.
2. Гагонин, С.Г. Развитие теории и практики физической культуры путём обобщения опыта боевых искусств Востока: автореф. дисс. док. пед. наук / С.Г. Гагонин. – СПб., 1998. – 42 с.
3. Гладников, А.В. Исследование вопросов специальной психологической подготовки в учебно-воспитательном процессе каратэ-до и дзю-до / А.В. Гладников, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования : научный журнал. – Ялта: ГПУ КФУ им. В.И. Вернадского, 2017. – Вып. 54. – Ч.1. – С. 258-266.
4. Долин, А.А. Кэмпо – традиция воинских искусств: научно-популярное издание / А.А. Долин, Г.В. Попов. – Москва: Наука, 1990. – 429 с.
5. Кадачников, А.А. Психологическая подготовка к рукопашному бою : научно-методическое издание / А.А. Кадачников. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 304 с.
6. Озолин, Н.Г. Профессия-тренер: научно-методическое издание / Н.Г. Озолин. – Москва: Астрель, 2004. – 863 с.
7. Тарас, А.Е. Техника боевого фехтования: практическое пособие / А.Е. Тарас. – Минск: Харвест, 1999. – 352 с.

8. Усков, С.В. Рукопашная подготовка (частная педагогическая технология преподавания учебной дисциплины для ВУЗов МВД России): научно-практическое пособие / С.В. Усков. – Симферополь: ДИАИПИ, 2017. – 96 с.

9. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник для ВУЗов физической культуры и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва: Академия, 2008. – 480 с.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат юридических наук, доцент Бокий Александр Николаевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Сидлецкий Андрей Валентинович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМАТИКА СПЕЦИФИКИ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ, ИССЛЕДУЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД

Аннотация. Исследование учитывает, что университетское образование предполагает дальнейшую научно-исследовательскую деятельность, а профессиональная подготовка системы высшей школы полиции достаточно разноплановая, и наряду с исследованиями в направлении юриспруденции, выпускники ВУЗа МВД в ряде случаев могут защищать диссертационные работы в области профессиональной, в том числе и спортивно-прикладной педагогики (13.00.08. Теория и методика профессионального образования). В связи с чем желательно в ВУЗе МВД предоставить курсантам хотя бы минимальный объём знаний по вопросам научно-исследовательской деятельности в направлении физического воспитания и спорта.

Ключевые слова: педагогика, профессиональная подготовка, физическое воспитание, физические качества, формирование.

Annotation. The study takes into account that university education involves further research and, and the vocational training of the police high school system is quite diverse, and along with studies in the field of jurisprudence, graduates of the university of the Ministry of Internal Affairs in some cases can defend thesis on vocational, including sport-applied pedagogy (13.00.08. Theory and methods of vocational education). In this connection, in the university of the Ministry of Internal Affairs it is desirable to provide cadets with at least a minimum amount of knowledge on research issues in the direction of physical education and sports.

Keywords: pedagogics, professional preparation, physical education, physical internalss, forming.

Введение. Основой данного исследования является лекционное занятие по теме «Научные основы физического воспитания и спорта», предусмотренное учебной программой дисциплины «Специальная физическая подготовка» в Краснодарском университете МВД России [3].

Одной из целей работы является формирование у курсантов теоретических и методических знаний в вопросах научно-исследовательской деятельности. Предмет представляет собой основные теоретические и методические аспекты, регламентирующие научную работу в области физического воспитания и спорта. Основная проблема заключается в необходимости формирования теоретических и методических знаний и умений, которые будут способствовать научно-исследовательской деятельности курсантов ВУЗов МВД в направлении физического воспитания и спорта. Главные вопросы, посвящены изучению основных составляющих научного исследования в системе физического воспитания и спорта.

Изложение основного материала статьи. Исследуя общие направления физической подготовки в высшей школе полиции России, мы в наших предыдущих исследованиях [1; 5] установили большие (выше 90%) функциональные показатели формирования скоростных качеств, силовой и скоростной гибкости, скоростной и силовой выносливости, координации движений, силы «импульса», и проприоцептивной осознанности. Данные специальные физические качества снабжают нужную степень овладения навыками технических и тактических двигательных действий в этой ориентации специальной подготовки, где ключевую роль играют координационные качества, то есть статический и динамический баланс, верность движений после передвижений и кружений, умение к быстрой смене движений, точность динамических, пространственных и временных параметров, умение работать в сложно-координированных скоростных, силовых и скоростно-силовых условиях.

Отсюда важнейшим составляющим обстоятельством функционирования учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки, является дидактически целесообразная доктрина процесса развития и воспитания специальных качеств.

Основная задача выработки специальных физических качеств – подготовка к достижению предельных функциональных показателей. Потенциал осуществления главной цели, в первую очередь, определяется возможностью выдерживать максимальные нагрузки и сберечь при этом хороший уровень психологических и сенсомоторных показателей. В связи с этим основанием процесса тренировки является усовершенствование двигательных функциональных потенциалов, являющихся итогом адаптации организма к обстоятельствам боестолкновения. Ключевым обнаруживается метод многократного выполнения упражнения.

По мнению учёных [4; 7], в признаке основного обстоятельства адаптационных перестроек организма в спорте, определяется физическая нагрузка. Чтобы обрести нужный результат при использовании нагрузок, необходимо чётко понимать, какие трансформации инициируют они в организме. Для этого необходимо изучать её настоящий и перспективный (кумулятивный) эффект влияния. Понимая настоящий эффект, можно верно распределять нагрузку. Перспективные итоги дают возможность судить о верности формирования процесса тренировки, грамотности выбора методов и средств их проведения. Любая нагрузка группируется по своему сложности, размеру объёма и напряжённости. Каждое из этих составляющих в определённой мере обуславливает совместный эффект тренировочной нагрузки, но больше всего он зависит от педагогической технологии, используемой при проведении двигательного действия.

В этом случае рационально анализировать функциональную характеристику физической нагрузки на занятиях по физической и рукопашной подготовки в системе образования МВД, и ее воздействие на организм. Физическая нагрузка представляет собой основной стресс-лимитирующий фактор, в ответ на который в организме подключаются приспособления настоящей, а в дальнейшем (при обусловленных условиях) и перспективной адаптации. Наилучший объем и напряженность тренировочной физической нагрузки обуславливаются строением и направлением спортивной тренировки.

Согласно функциональной систематизации физических упражнений, как было установлено в наших предыдущих научных исследованиях [2; 6], физическая и рукопашная подготовка учебных заведений МВД относится к классу ситуационных (нестандартных) двигательных действий или видов спортивной тренировки. Спортивно-профессиональная деятельность сотрудников ОВД определяется изменчивостью обстоятельств использования, отсутствием шаблонности в производимых двигательных действиях, и неосуществлении повторения обязательных, типичных обстоятельств. Условия двигательных действий, в первую очередь, обуславливается реакциями и контр реакциями на преступником, не регламентируется изначально и меняется в проекции противодействий преступника (тактических обстоятельств боестолкновения). Тем не менее, в ходе боестолкновения двигательные операции возможны, до определённого уровня стереотипны, циклическими («срывы» дистанции, уходы, «челноки», «сайтстепы» и т.д.), ациклическими, скоростными и силовыми (контрзахваты, удары, защиты) и конкретно силовыми (опрокидывания, броски, подсечки, рычаги).

В процессе перманентных тренировочных нагрузок организм ощущает ряд разнообразных физиологических и психологических состояний, плотно взаимосвязанных между собой. Каждое предшествующее состояние воздействует на действие следующего. В начале работы появляется предстартовое, потом стартовое ощущение, к которым примыкает воздействие общеразвивающих упражнений подготовительной части тренировочного занятия; от характера разминки и качества предстартового состояния зависит быстрота и результативность вработывания в начале тренировки, а также присутствие или отсутствие состояния так называемой «мертвой точки».

Данные процессы обуславливают, в свою очередь, уровень длительности и выраженности стабильного состояния, а от него зависит быстрота прихода и степень формирования усталости, что далее определяет специфику процессов реставрации функциональных показателей организма сотрудника ОВД.

В проекции позитивности протекания психофизиологических восстановительных изменений у сотрудников ОВД в начале последующей тренировочной работы или соревнования будут обнаружены определённые составляющие предстартовых отдал, которые будут обуславливать дальнейшую двигательную деятельность.

Итак, одним из главных качеств в спортивной подготовке сотрудников органов внутренних дел обнаруживаются силовые показатели. Силовые качества обуславливаются возможностью сотрудника ОВД одолевать наружное сопротивление или противостоять ему посредством мышечных напряжений.

Вместе с тем определение «силовые качества» неоднозначно. Силовые возможности предполагают разные проявления. При этом размежевывают стандартно силовые качества (при сравнительно неспешных сокращениях мышц, в двигательных действиях, осуществляемых с околопредельными или максимальными отягощениями, а также при мышечных усилиях неподвижного вида) и их синтез с иными физиологическими качествами (силовая координация, выносливость, скоростно-силовые показатели и пр.). Выработка собственно силовых качеств сориентировано на формирование максимальных силовых показателей (к примеру пауэрлифтинг, тяжёлая атлетика, атлетическая гимнастика и пр.); стандартную силовую тренировку в различных направлениях спорта, в том числе и в рукопашной подготовки сотрудников ОВД, а также формирование тела (бодибилдинг).

Скоростно-силовые качества проявляются в двигательных действиях, осуществляемых с большими скоростными показателями, при неопредельных усилиях мышц (старт в спринте, отталкивание в скачках, бросание спортивных снарядов и т.п.).

Как физиологическое качество, силовая выносливость – это возможность мышечной системы одолевать большие усилия в продолжительных временных показателях (неоднократное выполнение сгибаний и разгибаний рук в висе на перекладине, сгибаний и разгибаний рук в упоре лежа, сгибаний и разгибаний рук со штангой, сгибаний и разгибаний рук с гимнастической гирей и т.п.).

В свою очередь, силовая координация определяется в ситуациях перманентно изменяющейся двигательной деятельности и производительная деятельность мышечной системы определяется сменным характером режимов физических упражнений (разнообразные направления единоборств, в том числе и рукопашная подготовка сотрудников ОВД, определённые разновидности спортивных игр, например регби и пр.).

Как физиологическое качество – выносливость представляет собой возможность противостоять физической и психологической усталости в ходе мышечного напряжения. Критерием данного качества обуславливается временной показатель, в процессе которого реализуется мышечная активность обусловленного характера и напряженности. К примеру, в циклических направлениях физической деятельности (лёгкая атлетика, плавание и пр.) замеряется минимальный временной показатель преодоления предложенной дистанции. В единоборствах и спортивных играх измеряют временной показатель, в течение которого реализуется степень предложенной результативности двигательной деятельности. В координационно-сложных направлениях двигательной активности, обусловленных выполнением точности двигательных действий (спортивные балльные танцы, спортивная или художественная гимнастика, и т.п.), критерием выносливости определяется устойчивость технически верного исполнения двигательного действия.

В спортивной педагогике определяют выносливость как общую так и специальную. Общая выносливость – это возможность достаточно долго исполнять физическую работу средней напряженности при всеохватывающей деятельности всей мышечной организации организма. Иначе её принято называть аэробной (досл. от лат. – кислородной). Тот, кто сможет перенести продолжительную беговую нагрузку в умеренном режиме мощности достаточно продолжительное время, сумеет реализовать и иную двигательную деятельность в таком же режиме мощности (конькобежный спорт, езда на велосипеде, плавание и т.п.). Главным составляющим общей выносливости определяются потенциалы аэробной системы энергетического обеспечения, биомеханическая и физиологическая возможность экономии энергетических ресурсов.

Как показатель физиологических качеств, общая выносливость обуславливает колоссальную роль в улучшении жизнедеятельности организма, выдвигается как важнейший элемент физиологического здоровья и, по естественным причинам, служит фундаментальной базой формирования специальной выносливости.

Специальная выносливость, как физиологическое качество – это выносливость по отношению к обусловленной двигательной активности. Данное качество подразделяется на: по свойствам действия, благодаря которым решаются определённые двигательные цели (к примеру, выносливость в прыжках); по качествам деятельности, в обстоятельствах которых решаются двигательные цели (к примеру, выносливость в игровых видах спорта); по признакам реакции или контр реакции с иными физиологическими свойствами, нужными для позитивного решения двигательной цели (к примеру, выносливость силы, выносливость быстроты, выносливость ловкости и т.д.).

Данное качество зависимо от потенциалов мышечно-нервного аппарата, скорости израсходования энергетических запасов внутримышечных источников, от технического умения владения движением и степени формирования иных двигательных качеств.

Разные направления выносливости либо абсолютно независимы, либо зависимы мало друг от друга. К примеру, сотрудник ОВД может владеть большой силовой выносливостью, но низкой скоростной или слабой ловкостной.

Функциональные показатели скоростных качеств обуславливаются скоростными возможностями, которые дают возможность производить различную физическую работу за минимальные временные показатели. Быстрота определяется элементарными и комплексными аспектами проявления. К первым имеют отношение такие компоненты, как стремительность реакции, быстрота одиночного двигательного действия, частота двигательных действий. В моментах проявления ряда или всех из показанных составляющих можно говорить о комплексном проявлении качеств быстроты.

Для исследования качеств быстроты существенным определяется осознание двигательной акции-реакции. Есть элементарные двигательные акции-реакции – отклик на преднамеренно известный раздражитель (к примеру, начало или конец работы по команде).

Существуют также сложные двигательные акции-реакции, которые определяются когда необходим целесообразный ответ на неожиданно меняющуюся тактическую ситуацию (спортивный поединок, игра, реальное боестолкновение и пр.). В теории и методике физического воспитания и спортивной тренировки [4; 7] большую часть не простых двигательных акций-реакций относят к определению «реакция выбора».

В нашей практике профессиональной физической и рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД предельное значение приобретают не простые формы проявления качеств быстроты, а быстрота выполнения единых двигательных действий: спринт, челнок и пр., плавание, лыжная подготовка, быстрота захвата, удара, защиты или броска и пр. Вместе с тем эта быстрота не полностью определяет скоростные показатели сотрудника ОВД, так как она определена и иными компонентами (владение техникой двигательного действия, ловкостными качествами, мотивом, специальными психологическими качествами и пр.).

В упражнениях циклического характера двигательного действия большое значение приобретает так называемая быстрота импульса или стартовой скорость, а также возможность как можно больше выдерживать полученную максимальную быстроту – «быстрота по дистанции». Вместе с тем, в игровых видах спорта и поединках рукопашного боя достаточно характерным проявлением быстроты является скорость торможения – необходимость максимально быстрой остановки и начала иного двигательного действия соответственно с поменявшимися тактическими условиями.

При выполнении служебных обязанностей сотрудник полиции зачастую сталкивается с ситуациями, которые требуют от него проявления находчивости, быстроты реакции, способности к концентрации и переключению внимания, пространственной, временной, динамической точности движений и их биомеханической рациональности. В теории физического воспитания перечисленные качества относятся к ловкости (координации). Другими словами, ловкость (координация) – умение максимально быстро и целесообразно овладеть новыми двигательными качествами, позитивно решать двигательные задачи в permanently меняющихся тактических условиях боестолкновения.

Степень формирования координации обуславливается большим количеством критериев, среди которых главное значение приобретают хорошо сформированная тонкая и сенсорная чувствительность, а также пластичность нервных процессов корковых зон головного мозга.

Функциональные показатели ловкости и координационных качеств можно делить на три основные группы: первая – умение чётко урегулировать и измерять временные, пространственные и двигательные критерии движений; вторая – умение держать статическую (определённую стойку) и равновесие двигательного действия; третья – умение осуществлять физическую работу без лишней мышечной перегрузки (межмышечная и внутримышечная ловкость).

Функциональные показатели гибкости и подвижности в суставах как физиологическое качество определяется способностью выполнения двигательных действий с хорошей амплитудой. Как правило определение «гибкость» используют относительно общей динамики суставов всего организма [4; 7].

Гибкость, как физиологическое качество, подразделяется по характеру действия на активную и пассивную. В первом случае двигательное действие с максимальной амплитудой выполняется посредством личностной инициативности определённых мышц. Пассивная гибкость выражается под действием внешних сил: действий партнера, отягощения, специальных тренажёрных устройств или приспособлений и т.п. Также говорят о динамическом проявлении гибкости, которая определяется в динамике двигательных действий, и статическую – в различных стойках и позициях.

Выводы. Таким образом, можно чётко определить пять основных физических качеств, присущих человеку: сила, скорость, выносливость, координация и гибкость. В процессе научных исследований, как правило, показатели данных качеств изучаются взаимосвязано, что, в свою очередь, является одной из главных составляющих изучения вопросов физической и рукопашной подготовки в ВУЗах МВД России.

Итак, одним из важнейших составляющих условий функционирования педагогического процесса на занятиях по физической и рукопашной подготовке в ВУЗах МВД, является дидактически рациональное построение процесса воспитания и совершенствование физических качеств, поддержания уровня физической работоспособности.

Конечная цель воспитания физических качеств – это подготовка к достижению максимальных физиологических показателей. Возможность реализации основной цели, прежде всего, обуславливается

способностью организма переносить предельные физические нагрузки и сохранять при этом высокий уровень сенсомоторной и психологической деятельности. Поэтому в основе научных исследований учебно-воспитательного процесса физической и рукопашной подготовки в высшей школе полиции лежит изучение процесса совершенствования функциональных и двигательных возможностей организма, являющихся результатом его адаптации к физическим и психофизиологическим нагрузкам.

Литература:

1. Балынец, О.В. Инновационные подходы к совершенствованию специальной координационной подготовки курсантов ВУЗов МВД России / О.В. Балынец, С.В. Усков // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник статей. – Орёл: ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 2016. – С. 196-199.
2. Бокий, А.Н. Теоретическое обоснование формирования навыков рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД России, с учётом двигательных и психологических моделей поведения противника / А.Н. Бокий, С.В. Усков // Современные проблемы науки и образования: научный журнал РАН. – 2016. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/viewid=24854>
3. Коляго П.В. Специальная физическая подготовка: рабочая программа дисциплины / П.В. Коляго, Д.В. Хабаров. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 49 с.
4. Озолин, Н.Г. Профессия-тренер: научно-методическое издание / Н.Г. Озолин. – М.: Астрель, 2004. – 863 с.
5. Сидлецкий, А.В. Научно-педагогическое обоснование навыков и качеств специальной рукопашной подготовки в ВУЗах МВД России / А.В. Сидлецкий, С.В. Усков // Физическое воспитание и спорт: Актуальные вопросы теории и практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов на Дону: РЮИ МВД России, 05.02.2016. – Ч. 1. – С. 143 – 150.
6. Усков, С.В. Научный анализ взаимосвязи формирования качеств сенсорной моторики, скорости, силы и техники выполнения ударов на занятиях по рукопашной подготовке с курсантами ВУЗов МВД России / С.В. Усков // Вестник Краснодарского университета МВД России: научно-практический журнал. – Краснодар: КрУ МВД России, 2017. – №3 (37). – С. 210-214.
7. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник для ВУЗов физической культуры и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва: Академия, 2008. – 480 с.

Педагогика

УДК 378

**кандидат социологических наук, доцент, начальник
кафедры общеправовых дисциплин Устинова Лариса Геннадьевна**
ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь);
**кандидат философских наук, доцент, доцент
кафедры общеправовых дисциплин Султанова Милада Викторовна**
ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОВД В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СОТРУДНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие дисциплины и законности в органах внутренних дел, необходимость их соблюдения и укрепления среди личного состава. Значимость правоохранительной службы в органах внутренних дел диктует повышенные требования к соблюдению служебной дисциплины их сотрудниками. Авторы делают выводы о том, что укрепление служебной дисциплины в органах внутренних дел требует комплексного подхода, который заключается в точной фиксации и учете организационно-правовых, социальных и моральных факторов, влияющих на ее состояние.

Ключевые слова: дисциплина, законность, органы внутренних дел Российской Федерации.

Annotation. The article deals with the concept of discipline and legality in the internal Affairs bodies, the need for their observance and strengthening among the personnel. The importance of the law enforcement service in the internal Affairs bodies dictates increased requirements for the observance of official discipline by their employees. The authors conclude that the strengthening of service discipline in the internal Affairs bodies requires a comprehensive approach, which is to accurately capture and take into account the organizational, legal, social and moral factors affecting its condition.

Keywords: discipline, legality, internal Affairs bodies of the Russian Federation.

Введение. Законодательством Российской Федерации определяются ведущие формы и методы, а так же отдельные направления, предупреждения преступлений, осуществляемые органами внутренних дел в пределах предоставленных им полномочий.

Формирование системы профилактики и предупреждения коррупционных и иных правонарушений среди сотрудников, направленной на укрепление служебной дисциплины и законности в служебных коллективах – является основной целью реализации кадровой политики в системе МВД России.

Изложение основного материала статьи. При этом, на основе обобщения психолого – педагогической, правовой литературы [3; 5 и др.] наиболее значимыми на протяжении последних лет задачами органов внутренних дел по предупреждению преступлений являются:

Общие задачи органов внутренних дел по предупреждению преступлений

№	Задача
1.	– установление и пресечение фактов приготовления к преступлению и покушению на преступление, принятие к лицам, их совершившим, мер в соответствии с законодательством Российской Федерации;
2.	– привлечение к работе по предупреждению преступлений общественных объединений правоохранительной направленности и граждан.
3.	– выявление и анализ причин и условий, способствующих совершению преступлений, принятие мер по их устранению или нейтрализации;
4.	– противодействие криминогенным процессам в обществе, обеспечение сдерживания и сокращения преступности;
5.	– установление лиц, противоправные действия которых не содержат признаков преступления, но дают основания для принятия к ним мер профилактического воздействия.

При этом, к сожалению, предупреждать преступления приходится не только среди разных категорий граждан, но и, собственно, среди сотрудников ОВД, в этой связи возрастает роль руководителей подразделений ОВД в этом процессе. Как показала ситуация последних лет, когда сотрудники ОВД становились фигурантами громких преступлений, этому предшествовало резкое ослабление воспитательных воздействий на сотрудников со стороны начальства, ухудшение дисциплины в подразделениях.

Между тем, повышение среди личного состава органов внутренних дел служебной дисциплины и законности выступает одним из приоритетных направлений, обозначенных МВД России, государством в целом [4].

Сотрудник ОВД обязан выполнять процессуальные действия, предписанные либо допускаемые законами и иными нормативными правовыми актами, а также соблюдать правовые запреты и ограничения.

Тем самым не требует доказательств тот факт, что в органах ОВД дисциплине должно отводиться особое значение. Как показывает практика, налаженные дисциплинарные отношения между начальником и сотрудниками ОВД обеспечивают надёжную, постоянную, устойчивую организационную связь вертикальную связь, которая становится залогом обеспечения законности и правопорядка, формированию здоровых отношений в коллективе.

Рассмотрим структуру и содержание понятия «дисциплины».

Дисциплина обеспечивает, прежде всего, согласованность действий сотрудников ОВД и достижение поставленных целей, выступает в качестве необходимого условия согласованной работы по соблюдению правопорядка.

Дефиниция «Дисциплина» включает в себя различные виды дисциплины:

- финансовую,
- государственную, в т.ч. воинскую и служебную,
- корпоративную,
- трудовую,
- общественную и т. д.

Служебная дисциплина в органах внутренних дел означает неукоснительное соблюдение лицами рядового и начальствующего состава установленных законодательством и иными правовыми актами Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, Присягой, приказами Министерства внутренних дел Российской Федерации, прямых начальников (командиров) порядка и правил выполнения возложенных на них обязанностей и осуществления предоставленных им полномочий [1].

Служебная дисциплина обязывает каждого сотрудника строго соблюдать Конституцию и законы Российской Федерации, добросовестно исполнять приказы начальников и свои должностные обязанности, а также общеполитические правоохранительные функции, оказывать уважение начальникам и старшим по званию, содействовать им в поддержании уставного и общественного порядка. Она требует безукоризненного соблюдения формы одежды, выполнение воинского приветствия, других правил служебного этикета и субординации, стойкого отношения к трудностям и лишениям. Дисциплинарная власть и профессиональная компетенция предполагают, что ее субъекты должны быть честными, мужественными и самоотверженными, бдительными, уважать и соблюдать права и свободы человека и гражданина, постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Значимость правоохранительной службы в органах внутренних дел диктует повышенные требования к соблюдению служебной дисциплины их сотрудниками. Традиционно в органах внутренних дел предписывалась и поддерживалась дисциплина «применительно к воинской». Особый вид государственной службы, принципиально отличающейся от гражданской, и тем более работы по найму, осуществляемой вооружённым персоналом, выполняющим правоохранительные функции в составе подразделений, в том числе многочисленных, требует единоначалия. Государственно-служебные отношения по поддержанию безопасности обеспечиваются за счет основанной на императивных нормах, жесткой организационной и психологической взаимосвязи между руководителем и подчиненным, а также высокой огневой и тактической выучки, физической подготовки персонала.

В экстремальных ситуациях вооружённой борьбы власть начальника (командира) объективно приобретает авторитарные черты. Директивный стиль руководства позволяет существенно уменьшить степень риска и с минимальными людскими безвозвратными и санитарными потерями (убитыми и ранеными) среди личного состава органов внутренних дел, населения и криминального противника, и материальными затратами выполнить оперативно-служебные задачи по защите жизни и здоровья граждан, обеспечению общественной и государственной безопасности [3; 6; 7].

Особое место в системе правовых основ служебной дисциплины в органах внутренних дел занимает Дисциплинарный устав [9].

Согласно Уставу служебная дисциплина в органах внутренних дел обеспечивается в том случае, когда сотрудниками реализуется:

- личная ответственность за выполнение своих служебных обязанностей;
- уважение руководителем чести и достоинства подчиненных;
- соблюдение требований к служебному поведению сотрудников;
- соблюдение сотрудниками всех правил выполнения служебных обязанностей;
- поддержание сотрудниками уровня квалификации, необходимого для выполнения служебных обязанностей;
- неукоснительное исполнение сотрудниками приказов и распоряжений руководителя (начальника), отданных в установленном порядке и не противоречащих федеральным законам;
- воспитание сотрудников, формирование у них высоких личных и деловых качеств, сознательного отношения к выполнению служебных обязанностей;
- личная ответственность руководителя за состояние служебной дисциплины среди подчиненных;
- осуществление повседневного контроля со стороны прямых и непосредственных руководителей (начальников) за выполнением подчиненными служебных обязанностей;
- обоснованное применение руководителями в отношении подчиненных мер поощрения и дисциплинарных взысканий [9].

В то же время, как показывает изучение практики, крайне негативно повлияли на дисциплинированность личного состава случаи коррупции. Коммерциализация основных сфер личной и общественной жизнедеятельности, сказались крайне отрицательно на уровень оперативно-служебной и боевой готовности сотрудников ОВД. В результате в ряде коллективов снижается сплоченность служебных коллективов, степень их управляемости и антикоррупционной устойчивости, а также профессиональная обученность, воспитанность и общекультурное развитие сотрудников ОВД.

Выполняя служебные обязанности, сотрудник должен использовать предусмотренные либо допускаемые законами и подзаконными правовыми актами средства, процессуальные правила и тактические приемы. Все требования законности, обращенные к государственным служащим, и, в первую очередь, проходящим военную и правоохранительную службу, составляют одновременно и содержание дисциплины. С другой стороны, дисциплинарные нормы могут основываться и на моральных требованиях, служебных ритуалах, этикете и традициях, прямо не регламентированных правовыми предписаниями.

Важную роль в деятельности руководителей подразделений ОВД в процессе профилактики правонарушений сотрудников играет строгое соблюдение законности.

Законность - это исполнение законов и соответствующих им иных правовых актов органами государства, должностными лицами, гражданами и общественными организациями.

Законность - это система правил, норм, средств и гарантий с соответствующими им государственными органами.

Законность призвана обеспечивать практическую реализацию законов и других правовых актов.

Законность при исполнении обязанностей государственной службы формирует необходимый характер отношений между властью и гражданами, обществом в целом, обеспечивают авторитетность и эффективность социального управления [2].

Законность одновременно является универсальным конституционным и общеправовым принципом, соблюдение которого обязательно в практической деятельности государственных органов и органов местного самоуправления, их должностных лиц и служащих, а также предприятий и организаций (независимо от формы собственности и организационно-правовой формы), их руководителей, граждан, иностранцев и апатридов.

Законность и служебная дисциплина в системе МВД должна обеспечиваться планомерной стройной системой воспитательных и организационно-уставных мероприятий, непреклонно осуществляемых руководителями всех степеней, а также постоянно актуализируемой нравственно-здоровой служебной средой, самодисциплинированностью сотрудников (осознанным отношением к исполнению служебного и гражданского долга, повышенной личной ответственностью за методы, способы и результаты выполнения порученной оперативно-служебной или служебно-боевой задачи). Требуется и индивидуальная работа по воспитанию личной дисциплинированности как внутреннего убеждения каждого сотрудника в необходимости продуманного, активного и строгого соблюдения требований законов, Присяги, уставов, наставлений и приказов, других подзаконных нормативных актов, гражданского, воинского и служебного долга, а также правомерных распоряжений начальников и командиров [2].

Как показывает практика, дисциплина в подразделении обеспечивается, прежде всего [8], умелым использованием руководителем подразделения своих властных полномочий. При этом в арсенале у руководителя имеется возможность поощрения и взыскания. При этом большое значение играют его командные и волевые качества, соответствующие управленческие компетенции, авторитет, коммуникативные качества в сочетании с готовностью личного состава беспрекословно подчиняться правомерным приказам и распоряжениям. Для формирования дисциплинарных отношений в подразделении немаловажное значение имеет личная примерность руководителя в бескорыстном и самоотверженном исполнении долга, служении закону, народу и справедливости, активном исполнении и поддержании требований уставного порядка.

Руководитель обязан постоянно осуществлять индивидуальную воспитательную и профилактическую работу среди сотрудников, налаживать доверительные отношения с личным составом, хорошо знать не только профессиональные, нравственные, психофизические и иные личные качества лиц, находящихся в непосредственном подчинении, но и их материальное положение, долговые обязательства, взаимоотношения в семье, увлечения, проведение досуга, круг ближайшего внеслужебного общения. Все затруднительные ситуации, тяжелые эмоциональные состояния сотрудников требуют незамедлительного реагирования и оказания необходимой помощи со стороны прямых руководителей, сотрудников подразделений по воспитательной работе и специалистов по морально-психологической подготовке [1].

Выводы. Таким образом, укрепление служебной дисциплины в органах внутренних дел требует комплексного подхода, который заключается в точной фиксации и учете организационно-правовых, социальных и моральных факторов, влияющих на ее состояние.

Подобная работа должна проводиться повседневно, целенаправленно, с учетом особенностей личности каждого сотрудника и опираться на моральный авторитет служебных коллективов, органов общественного контроля.

Литература:

1. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: Учебник / Под общ. ред. докт. педаг. наук, докт. юрид. наук, проф. В.Я. Кикотя. — М.: ЦОКР МВД РФ, 2009.
2. Организация работы по обеспечению дисциплины, законности и профилактике правонарушений среди личного состава [Электронный ресурс]: <https://megalektsii.ru/s378t5.html>
3. Печников, Н.П. Профилактика правонарушений и предупреждение преступлений: учебное пособие— Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2006
4. Осяк А.Н., Корчагина К.А. Некоторые особенности общественных отношений, складывающихся в процессе реализации института дисциплинарной ответственности в органах внутренних дел // Юристы - Правоведь. 2017. № 2 (81). С. 28-32.
5. Куликова Н.С. Внутриведомственный контроль как способ обеспечения законности и служебной дисциплины в органах внутренних дел // Вестник Воронежского института МВД России. 2015. № 4. С. 55-61.
6. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Влияние экстремальных ситуаций на личность и деятельность сотрудников ОВД // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 323-324.
7. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Личная профессиональная безопасность сотрудников ОВД: структура и содержание // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 437-438.
8. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Основные подходы к реализации педагогической требовательности руководителем ОВД // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 132-134.
9. Указ Президента РФ от 14 октября 2012 г. №1377 «О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации»

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Устюжина Алена Юрьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

МАСТЕР-КЛАСС КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов на примере бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Сервис». Мастер-класс рассматривается как интерактивная технология развития профессиональных рефлексивных умений. Описывается технология организации и проведения учебно-профессиональных мастер-классов, которые проводятся бакалаврами профессионального обучения.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, рефлексия, профессионально-педагогическая рефлексия, мастер-класс.

Annotation. The article deals with the problem of the development of professional-pedagogical reflection in future teachers on the example of bachelors studying in the direction of 44.03.04 "Vocational training (by industry)" profile "Service". The master class is considered as an interactive technology for the development of professional reflective skills. The technology of organizing and conducting educational and professional master classes, which are taught by bachelors of vocational training, is described.

Keywords: Teacher of vocational training, reflection, professional and pedagogical reflection, master class.

Введение. В настоящее время в системе среднего профессионального образования востребованными являются педагоги, которые отличаются мобильностью и динамизмом. Они могут самостоятельно принимать решения в ситуации профессионального выбора и прогнозировать их возможные последствия. Указанные качества личности напрямую связаны с умениями самоанализа, самооценки и осознания себя в профессиональной деятельности. Другими словами, речь идет о том, что педагогу профессионального обучения необходимы профессионально-педагогические рефлексивные умения и способности для профессиональной адаптации и профессионального саморазвития. Поиск современных путей, способствующих развитию профессионально-педагогической рефлексии педагогов, – важное направление педагогической теории и практики.

Изложение основного материала статьи. Проблематика рефлексии, педагогических способностей и их взаимосвязи является в современной психолого-педагогической науке актуальной и требует глубокого осмысления и развития. По мнению С.С. Щекиной и Г.В. Аверкиевой «рефлексивный педагог – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал; внимательный слушатель, умный наблюдатель, пронизательный собеседник; «вечный ученик своей профессии» с неутолимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию» [8].

Впервые понятие профессиональной рефлексии ввел Б.З. Вульф. Он понимал профессиональную рефлексию как соотношение себя и своих возможностей с профессиональными требованиями [3]. Однако в современной психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к определению сущности понятия «профессиональной рефлексии». Резюмируя данные подходы можно отметить, что к основным ее характеристикам относят оценку и анализ методологических основ профессиональной деятельности, осознание себя в профессиональной среде.

Профессионально-педагогическая рефлексия отличается от других видов профессиональной рефлексии, своим содержанием, связанным с особенностями труда педагога, фиксируемым в профессиональном опыте. Профессионально-педагогическая рефлексия – это осознание педагогом основных характеристик его деятельности, включающее анализ, оценивание и корректировку собственной педагогической деятельности.

В структуре профессионально-педагогической рефлексии выделяют следующие компоненты: рефлексия педагогом своей собственной педагогической деятельности, деятельности обучающегося и организованного педагогического взаимодействия. В связи с этим выделяют общепрофессиональные и узкопрофессиональные рефлексивные умения, которые составляют основу профессионально-педагогической рефлексии. Первая группа рефлексивных умений - умения, востребованные в профессиональной деятельности любого специалиста. Вторая группа рефлексивных умений - умения, отражающие специфику педагогической деятельности педагога и зависящие от ее характеристик.

К основным условиям развития профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов можно отнести [2]:

- создание рефлексивной образовательной среды, включающей нестандартные профессионально-педагогические ситуации;
- поэтапное развитие общепрофессиональных и узкопрофессиональных рефлексивных умений и способностей, формирующих самооценку и самоконтроль собственных действий и осознание себя в профессиональной среде;
- одновременное развитие когнитивно-познавательного, мотивационно-целевого и чувственно-эмоционального компонентов профессионально-педагогической рефлексии;
- организация рефлексивного изучения дисциплин и прохождения практик, что формирует опыт профессиональной рефлексивной деятельности;
- организация психологически-комфортных условий для обучающихся, содействующих процессу самоанализа профессиональной деятельности.

Отечественные исследователи Т.А. Морозова, Р.С. Ткач, Н.М. Манахова, Е.А. Яковлева, Т.И. Москвина описывают различные механизмы, методы и приемы, способствующие развитию профессионально-педагогической рефлексии у обучающихся. К ним относят рефлексивный практикум, рефлексивный анализ, групповую рефлексию, задания, имитирующие профессиональную деятельность и другие формы занятий.

Однако в представленных исследованиях недостаточно внимания уделяется использованию нестандартных форм и интерактивных технологий в процессе развития профессиональных рефлексивных умений обучающихся. Мы рассмотрим, каким образом, использование технологии мастер-классов способствует развитию профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения.

Основные аспекты использования мастер-классов в профессиональном образовании рассматривают О.А. Белокрыкина, Н.Н. Беспалова, Т.В. Вебер, Т.М. Гашева, Д.В. Денисова, О.В. Дорониная, А.В. Князева, И.В. Козлова, М.И. Кошенова, Е.А. Латыпова, Т.В. Перевалова, Г.А. Ромицына, Ю.Ю. Рыбасова, Е.П. Шабалина, Т.А. Шевелёва, З.Ш. Яхина и другие. В данных исследованиях мастер-класс рассматривается как современная технология обучения, которая используется в процессе профессиональной подготовки специалистов разных профессий.

Наиболее интересными для нас являются работы, в которых мастер-класс изучается как образовательная технология, используемая в профессиональной подготовке будущих педагогов. По мнению Г.А. Ромицыной мастер-класс - это эффективная форма передачи знаний [5]. Е.П. Шабалина и Т.В. Вебер изучают мастер-класс как эффективное средство развития творческого потенциала обучающихся [7]. По мнению Н.Н. Беспаловой и О.В. Дорониной мастер-класс – это интерактивная форма обучения студентов в Вузе [1]. Т.В. Перевалова рассматривает мастер-класс как современную форму распространения передового педагогического опыта, а также методической работы педагога [4].

Резюмируя различные подходы к изучению определения «мастер-класс» можно отметить, что мастер-класс - это современная интерактивная форма передачи знаний и распространения педагогического опыта, формирования профессиональных компетенций, развития творческого потенциала обучающихся.

Однако в педагогических исследованиях недостаточно рассматривается возможность использования мастер-класса как технологии развития профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов.

Именно мастер-класс является нестандартной профессионально-педагогической ситуацией, которая моделирует реальные условия деятельности педагога. В результате чего формируется личный рефлексивный опыт обучающихся. Данный опыт позволяет обучающимся осознавать собственные индивидуальные особенности и развивать мотивацию к самооценке и анализу профессиональной деятельности. В процессе организации и проведения мастер-класса создаются психологически-комфортные условия для самооценки и самоанализа педагогической деятельности. Систематическое проведение мастер-классов позволяет погружать будущих педагогов в профессиональную деятельность.

Рассмотрим какие основные характеристики и виды мастер-классов способствуют развитию профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов.

Различные мастер-классы имеют следующие основные характеристики:

- основные участники - это Мастер-профессионал и обучающиеся;
- в процессе проведения мастер-класса осуществляется передача способов работы, приемов, методов или технологий деятельности;
- Мастер в процессе демонстрации приемов деятельности вступает в интерактивное взаимодействие с участниками;
- в процессе проведения мастер-класса осуществляется организация активной самостоятельной работы всех участников мастер-класса.

Выделяют следующие особенности мастер-классов: инновационный подход к философии обучения; организация активной самостоятельной работы в небольших группах; активная деятельность, позволяющая раскрыть профессиональный творческий потенциал Мастера и участников; постановка актуальной проблемной задачи в определенной сфере и ее решение; возможность выбора участниками форм, методов и технологий работы; важность процесса активного и интерактивного взаимодействия участников мастер-класса (сотрудничество, сотворчество, совместный поиск).

В научной и методической литературе предлагаются следующие классификации мастер-классов. По назначению мастер-классы разделяются на мастер-классы предметного и межпредметного назначения. Первые проводятся в области одного предмета, вторые – рассматривают области различных сфер деятельности. По формам проведения мастер-классы могут быть по работе с педагогами, с группой

обучающихся, с родителями и с детьми. По направленности выделяют мастер-классы: производственные, учебно-образовательные и учебно-профессиональные [6].

«Производственные мастер-классы проводят квалифицированные специалисты на конкретных предприятиях. Их основной целью является повышения профессионального уровня, обмен передовым опытом и знакомство с новыми технологиями. Учебно-образовательные мастер-классы проводятся преподавателями учебных заведений или мастерами производственного обучения с целью совершенствования умений и навыков, необходимых обучающимся в будущей профессиональной деятельности. Учебно-профессиональные проводятся студентами для других обучающихся с целью повышения образовательного и профессионального уровня» [6].

В настоящее время в практике образовательного процесса в основном активно используются производственные и учебно-образовательные мастер-классы. Производственные мастер-классы проводят специалисты определенной сферы на предприятиях или в образовательных организациях. Учебно-образовательные мастер-классы проводятся преподавателями и педагогами в образовательных организациях. Они используются как метод передачи педагогического опыта, а также метод обучения организации и проведению мастер-классов.

Особым потенциалом для развития профессионально-педагогической рефлексии обладают учебно-профессиональные мастер-классы, которые проводятся студентами. С 2013 года и по настоящее время на кафедре Теории и методики профессионального образования, сервиса и технологии проводятся фестивали или декады мастер-классов. На кафедре ТМПОСиТ разработано положение о фестивале мастер-классов «Мастером не рождаются, мастером становятся», которое определяет цели и задачи фестиваля мастер-классов, порядок и условия его проведения, порядок участия в нём координатора, мастера и участников. Цель проведения - приобретение будущими педагогами профессионального обучения опыта организации и проведения мастер-классов, получение опыта работы с различными клиентоориентированными технологиями, развитие профессионально-педагогической рефлексии [6].

Проводимые мастер-классы относятся к учебно-профессиональным. Организаторами являются бакалавры профессионального обучения. За время обучения бакалавры участвуют в роли участников на 1 и 2 курсах и в роли Мастеров на 3 и 4 курсах. Данные декады организуются и проводятся студентами во внеучебное время.

Кафедра является выпускающей для студентов, обучающихся по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профилю Сервис. В связи с этим тематика мастер-классов определена профилем подготовки. В рамках фестиваля организуется проведение серии мастер-классов по сервисным и клиентоориентированным технологиям. Обучающимся предлагается следующая тематика: Welcome (контактная зона гостиницы), мои права - мое богатство (правовое поле предоставления услуг), бариста (приготовление кофе), бармен (приготовление коктейлей), PR-акция (проведение рекламной компании предприятия), сладкоежка (оформление сладкого стола для детей), анимэ (анимационный праздник) и другие. Студенты могут определять тематику мастер-класса по компетенциям ТОП-15, соответствующим сфере сервиса.

Основной принцип мастер-классов - «Я знаю, как это делать. Я научу вас». Технология проведения мастер-классов не имеет определенных единых норм. Проведение мастер-класса определяется следующим алгоритмом: презентация опыта мастером в сфере своей деятельности; вовлечение участников в работу над созданием нового продукта с использованием представленной технологии; рефлексия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей. Организация и проведение студентами мастер-классов осуществляется в три этапа: организационный, основной и заключительный.

Традиционно технология проведения мастер-классов предлагает рефлексию совместной деятельности Мастера и участников на третьем этапе. В мастер-классах, которые организуют бакалавры профессионального обучения, рефлексивная деятельность осуществляется на всех этапах мастер-классов.

На организационном этапе студенты, выступающие в роли Мастеров, осуществляют подбор тематики, знакомятся с определённой сервисной технологией, подбирают наиболее эффективные способы ее передачи. Студенты самостоятельно формируют группы участников, мотивируют их на участие. На данном этапе студентов курирует преподаватель, с которым обсуждаются и анализируются все вопросы как организационные, так и содержательные. Принимаются если необходимо корректирующие действия.

На данном этапе у студентов развиваются следующие рефлексивные умения: рефлексивно анализировать возникающие идеи; определять основания выбранной деятельности; оценивать собственную позицию в педагогической деятельности; оценивать правильность выбранной последовательности действий; продуцировать и искать нестандартные решения проведения мастер-класса; анализировать, оценивать и осуществлять пошаговую организацию деятельности и другие.

На основном этапе проведения мастер-класса студенты демонстрируют выбранные технологии и вступают в конструктивное взаимодействие с участниками. Они проигрывают роль педагога. Иногда возникают определенные сложности: трудно продемонстрировать определённый приём или участники не идут на взаимодействие. Студентам необходимо мобильно скорректировать свою работу и выбрать новые пути решения возникающих проблем.

В результате на данном этапе у студентов развиваются следующие умения: взаимодействовать со всеми участниками мастер-класса; организовывать межличностное взаимодействие во время проведения мастер-класса; прогнозировать ход действий участников; владеть приемами и способами развития рефлексии у участников мастер-класса и другие.

В это время участники мастер-классов идентифицируют себя с обучающимися и анализируют педагогическую ситуацию с их стороны. У студентов развивается эмпатия, умение чувствовать состояние другого человека. Они распознают различные модели педагогической деятельности и педагогические технологии.

На заключительном этапе у будущих педагогов развиваются следующие умения: соотносить результаты проведенного мастер-класса с поставленной целью; умение адекватно воспринимать замечания коллег и другие. На данном этапе с бакалаврами проводятся рефлексивные анализы и беседы. Студенты, которые регулярно участвуют, могут уверенно ответить на следующие вопросы: Каковы цели и задачи мастер-класса? Что получилось и что не получилось? Почему возникли трудности на разных этапах организации мастер-класса? Чем обоснован выбор демонстрируемых методов и приемов на мастер-классе? Почему выбранные

методы или приемы были эффективными или неэффективными? Что приобретут участники после посещения мастер-класса? Чему они хотели научиться? Что они делали? Каким образом можно использовать приобретенный опыт в профессиональной деятельности?

Результатом систематического проведения фестивалей мастер-классов по сервисным технологиям является повышение уровня сформированности у студентов старших курсов умений профессионально-педагогической рефлексии.

Включённое наблюдение, проведённое нами, показало, что студенты научились выполнять анализ собственной педагогической деятельности. Результатом достаточного уровня сформированности профессионально-педагогической рефлексии у студентов четвертого курса бакалавриата является: умение выполнять профессиональный анализ уроков; умение решать нестандартные профессионально-педагогические задачи; умение осознавать адекватность педагогических действий; умение анализировать сильные и слабые стороны своей деятельности; рефлексивный подход в процессе прохождения педагогических практик и выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы.

Выводы. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что мастер-класс является одной из интерактивных технологий внеаудиторной работы, позволяющей развивать профессиональные рефлексивные умения педагога. Основным положительным результатом использования мастер-классов в процессе подготовки педагогов является формирование у них мотивации к самоанализу и самооценке, осознания себя в профессиональной среде. В будущем это позволит студентам быть успешными в профессиональной педагогической деятельности.

Литература:

1. Беспалова Н.Н., Доронина О.В. Мастер-класс как интерактивная форма обучения студентов в вузе // Сборник: Общество. Экономика. Культура: актуальные проблемы, практика решения Санкт-Петербургский академический университет, Алтайский институт экономики; ФГБНУ «Сибирский научно-исследовательский институт экономики сельского хозяйства». – 2016. – С. 145-150.
2. Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. – № 1 (25). – 2017. – С. 56-63.
3. Вульф, Б.З., Харькин, В.Н. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, – 1995. – 112 с.
4. Перевалова Т.В. Подготовка будущих учителей к организации и проведению мастер-классов по технологии в школе // Педагогическое образование в России. – № 12. – 2016. – С. 286-289.
5. Ромицына Г.А. Мастер-класс как эффективная форма передачи знаний // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – т. 1. – № 4 (6). – 2015. – С. 129-132.
6. Устюжина А.Ю. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов сервисных специальностей в вузе // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса. Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, – 2011. – С. 1646-1651.
7. Шабалина Е.П., Вебер Т.В. Развитие творческого потенциала обучающихся через мастер-класс // Образование и наука в современных условиях. – № 1 (1). – 2014. – С. 164-166.
8. Щекина С.С., Аверкиева Г.В. Развитие профессионально-педагогической рефлексии как теоретическая проблема и практическая задача. Понятийный аппарат педагогики и образования коллективная монография. // Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова // Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург. – 2017. – С. 267-280.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

ББК 74.48

кандидат педагогических наук Уфимцева Ольга Витальевна

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития межкультурной коммуникации в процессе обучения студентов иностранному языку. Рассматривая понятие «межкультурная коммуникация», автор отмечает ее важность для международной сферы, для политических, экономических и культурных обменов между представителями различных культур. В процессе изучения иностранного языка студенты должны овладеть знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, языковая подготовка, международное сотрудничество, продуктивные виды речи.

Annotation. The article deals with the problem of development of international communication in the course of foreign language training. Investigating the concept “international communication”, the author notes its importance for international sphere, for political, economic and cultural exchanges between representatives of various cultures. The process of studying a foreign language should include obtaining knowledge of cross-cultural specific of a country/countries of studied language and organize verbal and non-verbal behavior adequately to these specifics.

Keywords: international communication, international competence, language training, international communication, productive types of speech.

Введение. Коммуникация в системе международных отношений является сложным и многоплановым явлением. В международной сфере происходят активные процессы передачи информации, трансляции опыта, обмена ресурсами, технологиями, а также культурными и духовными ценностями.

Международная коммуникация имеет свою специфику. Различия обычаев, устоев, образа жизни, несовпадение ценностей, различные религии являются причинами разногласий, создают специфические барьеры во взаимопонимании между представителями различных культур.

Актуальность данного исследования обусловлена особой ролью образования и науки в развитии международного сотрудничества, «одним» из решающих факторов экономического и политического развития и эффективным способом международного общения [6].

В настоящее время обмен информацией, высококвалифицированными специалистами, перспективными научными и образовательными технологиями становится обязательным условием не только научно-технического прогресса, но и политического и экономического успеха государства.

Целью исследования является – рассмотреть связь процесса обучения иностранному языку с развитием межкультурной компетенции, обосновать взаимообусловленность данных процессов.

Изложение основного материала статьи. Язык является главным средством «передачи информации, достижения взаимопонимания между собеседниками» [4]. Грамматическая правильность и адекватное лексическое наполнение помогают реализовать речевые намерения, выразить свои мысли посредством иностранного языка. Однако достаточно ли владение языковыми нормами иностранного языка для эффективной коммуникации на международном уровне.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что обмениваясь информацией или мнениями на одном и том же языке, собеседники далеко не всегда достигают понимания друг друга, если не принимают во внимание различие культур.

Для успешной коммуникации на международном уровне необходимо не только владеть знаниями иностранного языка и навыками его применения, но и воспринимать своего собеседника как носителя другой культуры, имеющего свои ценности, свое мировоззрение.

Вслед за А.В. Мариничевой мы утверждаем, что межкультурная коммуникация приобретает огромную значимость в современном мире благодаря следующим факторам:

- интеграция государств;
- глобализация экономических связей;
- глобализация обмена информации в мировом масштабе;
- метаморфоза толерантности в принцип межкультурного общения;
- развитие идей о движении человечества к универсальной культуре и единой цивилизации;
- развитие и доступность новейших информационных технологий;
- ощущение человеком себя гражданином мира, формирование его мультикультурального самосознания [10, с. 17].

В образовательных проектах Совета Европы подчеркивается, что «в мире востребован специалист, готовый успешно и продуктивно сотрудничать с людьми разных культур, способный брать на себя ответственность, владеющий новыми информационными технологиями, навыками устного и письменного общения, ..., для того, чтобы быть полноправным деятельным участником демократического общества, гражданином мира» [15].

Для реализации эффективного международного общения необходимо владеть межкультурной компетенцией. Г.В. Елизарова определяет межкультурную компетенцию как «способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной идентичности» [7, с. 68].

Е.В. Баканова справедливо отмечает, что «межкультурная компетенция заключается в высокоразвитой способности мобилизовать систему знаний и умений, необходимых для декодирования и адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации» [2, с. 119].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что развитие межкультурной компетенции возможно при познании специфики разных культур и особенности их взаимодействия посредством изучения языков.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «41.03.05 – Международные отношения» основными видами профессиональной коммуникации будущих бакалавров в сфере международных отношений являются:

- «выполнение обязанностей младшего и среднего звена исполнителей с использованием иностранных языков, ведение исполнительской, организационной и административной работы в государственных учреждениях, федеральных и региональных органах государственной власти и управления, корпоративном секторе и негосударственных организациях;
- ведение деловой переписки по вопросам организации международных мероприятий, проведение предварительных обсуждений и участие в рабочих переговорах на иностранном языке в рамках своей компетенции;
- участие в работе по организации международных переговоров, встреч, конференций, семинаров;
- оказание профессионального содействия в установлении международных контактов, налаживании и развитии международных связей;
- ведение работы персонала, сопровождающего делегации;
- выполнение обязанностей референта и переводчика материалов с иностранного языка на русский и с русского на иностранный [13].

Профессиональные задачи выпускника направления «Международные отношения» требуют готовности бакалавра к «профессиональной деятельности в сфере межкультурной коммуникации, иноязычного информационного обеспечения и информационно-коммуникативного сопровождения всех направлений и форм международной деятельности» [2, с. 16].

В этом случае нельзя не согласиться с Е.В. Бреус в том, что для передачи коммуникативной установки необходимо «не только отыскание эквивалентных соответствий, но и предоставление получателю необходимых пояснений, когда на пути правильного восприятия целей общения стоят межкультурные различия» [3, с. 9].

Следовательно, в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать специфику реальной коммуникативной ситуации. В основе обучения должна лежать модель реального общения, а обучение продуктивным видам речевой деятельности (говорение, письмо) должно строиться с учетом межкультурных особенностей участников коммуникативного процесса.

В обучении грамматике и лексике также необходимо учитывать лингвистические и культурные особенности деловой и профессиональной сферы общения будущих специалистов-международников.

Анкетирование и беседы со студентами (58 человек, студенты III курса направления «Международные отношения») показали, что все студенты (100%) понимают важность владения межкультурной компетенцией для эффективного профессионального общения.

Анализируя ответы студентов на вопрос анкеты: «В какой профессиональной деятельности Вам придется владение межкультурной компетенцией», мы выяснили, что будущие специалисты международной сферы осознают важность не только знаний иностранного языка, но и культурных особенностей представителей зарубежных стран.

Все респонденты (100%) отметили следующие виды варианты будущей профессиональной деятельности:

- перевод профессиональных иноязычных текстов и пресс-релизов;
- ведение деловой переписки с иностранными коллегами и клиентами;
- общение с иностранными коллегами;
- чтение профессиональной литературы

и добавили к этому списку *проведение презентаций на иностранном языке и участие в переговорах с зарубежными коллегами*. Данный факт показывает, что студенты старших курсов хорошо представляют, в каких видах деятельности им понадобится владение иностранным языком и знание культурных особенностей коллег.

На вопрос о важности развития межкультурной компетенции в процессе профессиональной языковой подготовки 63% опрошенных осознают ее целесообразность и считают ее необходимым компонентом овладения иностранным языком, 24% студентов полагают, что им достаточно знаний, полученных в процессе изучения дисциплины «Основы кросс-культурных коммуникаций», 13% респондентов не видят необходимости в развитии исследуемой компетенции, считая развитие лингвистической компетенции первоочередным. Подавляющее большинство студентов осознают необходимость знаний о культуре людей в странах изучаемого языка для эффективной межкультурной коммуникации.

Отвечая на вопрос о *причинах, вызывающих проблемы при взаимодействии с представителями других культур*, студенты отмечают, что испытывают языковые трудности:

- в отражении необходимого отражения фактов в своем высказывании имеющимися лексическими средствами;
- в построении грамотного, логичного, доказательно - аргументированного высказывания, собственного мнения или позиции;
- в стремлении усложнить свое высказывание за счет знакомых лексико-грамматических единиц;
- при употреблении новых лексических единиц в высказывании по обсуждаемой проблеме;
- при необходимости провести лексическую коррекцию или заменить недостающие лексические единицы известными;
- при необходимости запросить требующуюся информацию или недостающие лексические единицы у собеседника.

Все респонденты отмечают волнение, растерянность, потерю концентрации. Большинство студентов признают неумение прогнозировать реплику собеседника, затруднения в заполнении пауз в разговоре, подборе тем для обсуждения.

Таким образом, анкетирование показало, осознание студентами факта, что в процессе изучения английского языка как средства межкультурной коммуникации необходимо не только приобрести достаточный запас лексических единиц, знание грамматических конструкций и умение строить устное и письменное высказывание согласно речевым правилам и нормам изучаемого языка, но и обладать фоновыми знаниями о специфике культуры представителей зарубежных стран, уметь преодолевать языковые и психологические барьеры. Таким образом, можно утверждать, что развития межкультурной компетенции в процессе овладения иностранным языком приобретает особую важность и требует систематической и планомерной работы.

Развитие межкультурной компетенции должно строиться на определенных принципах. Принципы развития искомой компетенции рассмотрены в работах В.Г. Апалькова, Д.М. Грицкова, Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой, П.В. Сысоева, М. Байрама.

Авторы выделяют следующие методические принципы:

- принцип диалога культур,
- принцип доминирования проблемных заданий,
- принцип билингвального обучения,
- принцип культурной вариативности,
- принцип культурной оппозиции.

Далее рассмотрим эти принципы подробнее. На основе работы В.Г. Апалькова и П.В. Сысоева «Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку» мы выделяем следующие требования и ожидаемые результаты.

Принципы развития межкультурной компетенции [1]

Принцип	Требования	Результаты
Принцип диалога культур	- анализ аутентичного культуроведческого материала; - создание методических моделей для развития межкультурной компетенции; - создание кейсов и учебных ситуаций межкультурного общения для отработки соответствующих навыков.	- расширение кругозора обучающихся; - развитие у обучающихся «общепланетарного мышления»; - развитие толерантности, культурной эмпатии, уважения к представителям других культур; - развитие готовности к коммуникации в иноязычной среде; - развитие лингвистической и социокультурной компетенции.
Принцип доминирования проблемных заданий	овладение стратегиями повышения уровня межкультурной компетенции посредством изучения культуры стран изучаемого языка и иностранного языка в целом.	- интерпретирование, обобщение, систематизирование культуроведческого материала; - развитие представления о сходствах и различиях различных культур и их месте в поликультурном мире; - овладение способами культурного самообразования; - участие в культуроведческих проектах.
Принцип билингвального обучения	использование родного языка для осознания специфики иностранного языка и развития межкультурной коммуникации.	<i>учебный результат:</i> - умение интерпретировать явления изучаемых культур; - умение объяснять вариативность изучаемого языка и поведение представителей иноязычной культуры; <i>воспитательный результат:</i> - развитие у обучающихся патриотизма, нравственности, эмпатии к представителям других культур; <i>образовательный результат:</i> - приобретение знаний о культуре стран изучаемого языка, - овладение речевыми образцами для эффективного общения; <i>развивающий результат:</i> - развитие коммуникативной культуры обучающихся; - формирование культурных стереотипов поведения; - овладение основами этики дискуссионного общения на иностранном языке.
Принцип культурной вариативности	получение информации о культурной дифференциации в странах изучаемого языка.	- расширение социокультурного пространства; - осознание своей роли и ответственности в международных процессах; - осознание сходств и различий между культурами.
Принцип культурной оппозиции	Использование информации о межкультурном конфликте (различие в системе ценностей и норм поведения) для понимания различных культурных явлений.	развитие межкультурной компетенции на основе толерантности, открытости, готовности к взаимодействию.

Вышеперечисленные принципы развития межкультурной коммуникации повышают потенциал дисциплины «Иностранный язык» как важного инструмента социокультурного образования, как средства «формирования целостного представления о культуре и народе изучаемого языка» [1].

Владение умениями и навыками межкультурной коммуникации социокультурными стратегиями дает возможность обучающимся применять опыт применения языка в новых ситуациях межкультурного общения позволит избежать многих культурных разногласий, противоречий и конфликтов.

Развитие межкультурной компетенции происходит в рамках учебной и внеучебной деятельности.

В соответствии с принципами коммуникативного подхода (личностно-ориентированное обучение, деятельностное обучение, ситуативность, эвристичность, автономность обучающегося, обучение во взаимодействии) обучение языку должно учитывать «особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения» [2, с. 118].

Одной из особенностей коммуникативного подхода российские исследователи (М.Ф. Сторонин, Н.Д. Гальскова, А.С. Комаров, Д.Б. Эльконин) называют:

- подлинно коммуникативные задания, способствующие развитию умений общения;
- различные режимы работы на аудиторных занятиях, адекватные ситуациям реальной коммуникации (парная и групповая работа);
- игровые технологии, создающие ситуации, приближенные к условиям реального общения.

Основными видами игровых приемов на занятиях иностранного языка являются ролевые игры, учение речевые ситуации, неподготовленные диалоги по заданной теме, дебаты, дискуссии. Данные виды парной и групповой работы стимулируют умственную и эмоциональную активность обучаемых, развивают их воображение и творчество.

Нельзя переоценить положительный потенциал игровых методов работы на занятиях по иностранному языку. Игра способствует созданию психологического комфорта, что содействует развитию творчества обучающихся, повышению мотивации к изучению иностранного языка и иноязычной культуры, повышают самооценку каждого участника.

Игровые методы стимулируют иноязычную устно-речевую деятельность согласно заданной ситуации межкультурного общения.

Внеаудиторная работа также вносит значительный вклад в развитие межкультурной компетенции и в процесс изучения иностранного языка в целом. Вслед за А.Д. Карнышевым, М.А. Винокуровым, Е.Л. Трофимовой мы отмечаем, что выбор формы внеучебной деятельности, направленной на развитие навыков межкультурного взаимодействия определяется коммуникативной задачей [8, с. 285-286].

Таблица 2

Формы внеучебной деятельности по развитию межкультурной компетенции

Группа форм деятельности	Виды деятельности	Решаемые задачи
Социально-ориентированные формы	1. «круглые столы»; 2. митинги, конференции; 3. встречи с представителями этнических диаспор, деятелями культуры, политологами; 4. празднование знаменательных дат.	применение навыков социального и межличностного взаимодействия.
Познавательные формы	1. краеведческие и этнографические экскурсии; 2. фестивали и дни культуры; 3. тематические вечера, викторины, квесты; 4. выставки, презентации.	- расширение кругозора; - углубление знаний о специфике иноязычной культуры.
Практико-ориентированные формы	1. тренинги 2. ролевые игры; 3. волонтерская и благотворительная деятельность.	- применение навыков продуктивных и рецептивных видов иноязычной речи; - развитие навыков межличностного взаимодействия.
Развлекательные формы	1. народные праздники; 2. театральные постановки; 3. народные игры; 4. конкурсы на знание народных обычаев; 5. соревнования по национальным видам спорта.	знакомство с творчеством и национальными обычаями представителей различных культур.

Указанные формы работы помогут будущему специалисту-международнику научиться преодолевать психологические барьеры в общении, развивать умение слушать своего собеседника, держать себя уверенно с другими людьми, строить эффективное взаимоотношение с коммуникантами.

Выводы. Овладение межкультурной компетенцией позволит говорящим чувствовать себя практически на равных с носителями языка, что позволит избежать непонимания, неловких ситуаций, даст возможность легко находить общие темы для обсуждения, т.е. будет способствовать адаптации своего поведения к поведению адекватному или близкому к носителям языка.

В рамках исследования рассмотрено понятие межкультурной компетенции, выявлены проблемы и трудности, которые испытывают обучающиеся в процессе овладения иностранным языком и межкультурной коммуникацией, раскрыты принципы развития межкультурной компетенции, проанализированы методы и средства развития искомой компетенции для студентов направления «Международные отношения».

Учитывая специфику дисциплины «Иностранный язык», можно утверждать, что процесс обучения должен быть направлен на активное использование изучаемого иностранного языка для решения коммуникативных задач, как средства межкультурного общения. Необходимо отметить, что изучение иностранных языков невозможно без осознания реалий, присущих носителям языка, что, в свою очередь, обогащает словарный запас, расширяет кругозор студентов, а также способствует пониманию своей роли, значимости и ответственности в глобальных, общечеловеческих процессах.

Литература:

1. Апальков В.Г. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / В.Г. Апальков, В.Г. Сысоев // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки - 2008. - № 7 (63). - С. 254-260.

2. Баканова Ю.В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков // Методика преподавания иностранных языков. Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2008. – с. 116-120.
3. Бреус, Е.В. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Е.В. Бреус. — М.: УРАО, 2005. — 104 с.
4. Вербич Н.А. Английский язык и межкультурная коммуникация // Молодой ученый. — 2016. — №23. — С. 581-584. — URL <https://moluch.ru/archive/127/34958/> (дата обращения: 18.03.2019)
5. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранному языку / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. - Начальная школа: Методич. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004.
6. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
7. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.02: СПб., 2001 – 371 с.
8. Карнышев А.Д., Винокуров М.А., Трофимова Е.Л. Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. – С. 285-286
9. Мариничева А.В. Анализ социокультурных ожиданий общества относительно роли межкультурной коммуникации и изучение иностранных языков // Интеграция образования - № 2 – 2004. С. 16-18
10. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка - М.: Просвещение, 1984.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие М.: Слово/Slovo, 2000.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «41.03.05 – Международные отношения», утвержденным от 21 апреля 2016 г. № 465
13. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Просвещение, 1987.
14. Hutmacher W. Key competencies for Europe: report of the Symposium, Berne, 27-30 March 1996 y. / W. Hutmacher; Council for Cultural Co-operation (CDCC) A Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 72 p.

Педагогика

УДК: 378.1

старший преподаватель, заместитель декана физического факультета Файн Марина Борисовна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт организации учебного процесса, с возможностью построения индивидуальной образовательной траектории, для студентов, обучающихся по педагогическому направлению бакалавриата и магистратуры, слушателей дополнительной образовательной программы (далее ДОП) профессиональной переподготовки «Преподаватель физики и информатики», слушателей курсов повышения квалификации учителей физики на физическом факультете Южного федерального университета. Дается характеристика основных этапов формирования индивидуальных траекторий профессионального развития педагога. Раскрываются особенности формирования у студентов педагогических направлений подготовки и слушателей ДОП необходимых компетенций для профессионального и карьерного роста, в связи с их карьерными ожиданиями.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, профессиональное развитие педагога, карьерные ожидания.

Annotation. The article presents the experience of organizing the educational process of students enrolled in the pedagogical direction of undergraduate and graduate programs, students of the additional educational program of professional retraining "Teacher of Physics and Informatics", students of advanced training courses for physics teachers at the physics department of the Southern Federal University. The characteristic of the main stages of the formation of individual trajectories of the professional development of the teacher is given. The features of the formation of the students of pedagogical training areas and the trainee training students of the necessary competencies for professional and career growth, in connection with their career expectations, are revealed.

Keywords: individual educational trajectory, professional development of a teacher, career expectations.

Введение. Одной из приоритетных задач в настоящее время является повышение качества образования. Качество образования играет важную роль в формировании личности подрастающего поколения, его воспитании, формировании духовно-нравственных взглядов. Именно педагогу отводится главная роль для выполнения этих задач. Согласно статье 48 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», «... педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обязаны применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания, систематически повышать свой профессиональный уровень. (п. 1, 5, 7)». Основные требования, предъявляемые к современному учителю: высокий творческий потенциал, аналитические и коммуникативные способности, самообразование и самосовершенствование. В ходе анализа условий функционирования современного российского образования, сделан вывод, что основной принцип при построении профессиональной подготовки и переподготовки учителя является его мобильность, так как современный учитель должен быть готов как изменять свое педагогическое мышление, так и уметь формировать пути дальнейшего непрерывного профессионального саморазвития и самообразования, адекватного современной парадигме образования. Для учителей физики, это более чем актуально. Ведь физика - это уникальная наука, в которой сочетаются не только знания законов и явлений физики, но и практическое использование этих знаний.

В настоящее время активно ведется поиск новых возможностей для повышения профессионального уровня педагогов, создания и реализации соответствующих условий для его профессионального развития.

Для реализации перечисленных задач для педагога может быть разработана индивидуальная образовательная траектория (далее ИОТПР) профессионального развития. ИОТПР педагога представляет собой образовательную такую образовательную программу, которая направлена на реализацию личностноориентированной программы развития профессионального роста и компетенций [4]. К профессиональной компетентности педагога прежде всего можно отнести способность решать профессиональные задачи и получать необходимые результаты, такие как, профессионализм, педагогическая культура, квалификация и педагогическая образованность. Современные требования образовательного стандарта, предъявляемые к учителю, способствуют необходимости формирования новых профессиональных качеств, таких как готовность к реализации новых образовательных технологий, в том числе повышения уровня профессиональной мотивации в учебной и внеурочной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В ходе реализации подготовки студентов, обучающихся по педагогическим направлениям и слушателей ДОП профессиональной переподготовки «Преподаватель физики и информатики», были проведены опросы карьерных ожиданий учителя, с целью выявления основных факторов, влияющих на формирование модулей индивидуальных образовательных траекторий.

В опросе принимали участие как студенты и слушатели ДОП - будущие учителя, так и действующие учителя, получающие педагогическое образование. Вопросы, выносимые для анкетирования, были предложены всем группам участников одинаковые, и разделены на два блока:

1. Адаптация к профессии: реализация собственного профессионализма.
2. Адаптация к коллективу и организации в целом: идентификация себя с сообществом.

Для формирования модели включенности были сформулированы основные принципы, которые можно разделить на следующие три группы:

1. Карьерные ожидания.
2. Социальные ожидания.
3. Самоощущение и самореализация в профессии.

К карьерным ожиданиям можно отнести причины выбора профессии педагога, планирование сроков работы в качестве педагога, карьерный рост педагога. В качестве социальных ожиданий рассматриваются взаимодействия с различными субъектами деятельности- учащимися, учителями, администрацией школы, родителями обучающихся. Важным фактором при формировании образовательной траектории является самоощущение и самореализация в профессии, в том числе привлекательность профессии, успешность и проблемы в педагогической деятельности, признание профессиональным сообществом, оценка педагогической деятельности со стороны коллег, учеников.

Приведем список вопросов, предложенных респондентам:

1. В чем Вы видите привлекательность работы в школе?
2. Что привлекает молодых учителей в работе?
3. Возможен ли карьерный рост в школе для молодого специалиста?
4. Какие кадровые изменения в Вашей школе приветствовали бы?
5. Насколько зависит работа коллектива школы от его педагогического состава?
6. Важен ли для Вас размер заработной платы и насколько?
7. Удовлетворены ли Вы своей учебной нагрузкой и насколько?
8. Насколько важно для Вас мнение коллег, профессионального сообщества?
9. Насколько важно для Вас мнение администрации?
10. Насколько Вам важно общественное признание?
11. Насколько Вам важно самосовершенствование и саморазвитие?
12. Считаете ли Вы необходимым построения индивидуальной образовательной траектории?
13. Можете ли Вы самостоятельно построить индивидуальную траекторию профессионального роста?
14. Какое сопровождение при ее построении Вам необходимо?
15. Какие формы и методы поддержки необходимы Вам в профессиональном развитии?
16. Ведете ли Вы в настоящее время научно-исследовательскую работу?
17. Участвуете ли Вы в проектной деятельности?

Исследования в вопросе привлекательности работы учителя показали, что большинству молодых специалистов нравятся режим работы, стабильность, творческая составляющая профессии учителя и работа с детьми. Но стоит отметить, что из 69 слушателей ДОП в школе работают или собираются работать 92%, а из 56 студентов педагогических направлений - только 54%. При этом только 21% студентов отметил, что профессия учителя престижна, а процент слушателей ДОП (профессиональной переподготовки) составил 87% по данному вопросу.

При ответе на вопрос «Возможен ли карьерный рост в школе для молодого специалиста?», 45 % студентов ответили утвердительно. При этом большая часть из них (30%) связывает карьерный рост только с продвижением в административный корпус школы. Остальные 15 % считают, что для получения квалификационной категории необходимо заниматься методической работой, участвовать в конференциях и готовить победителей олимпиад различного уровня.

При анализе ответов на вопросы о коллективе, можно сделать следующие выводы. Большая часть опрошенных считает, что в школе должна быть четкая кадровая политика. Согласно которой количество молодых специалистов и опытных педагогов должно быть примерно одинаково, должна существовать школа наставничества и обмена опытом, а не только контролирующие мероприятия. Часть респондентов (23%) отмечает существенную психологическую и методическую помощь коллег и администрации при вхождении в профессию.

Если рассматривать результаты исследования об учебной нагрузке и удовлетворенности заработной платой. А эти два вопроса взаимосвязаны напрямую. То, можно сделать вывод, что увеличение заработной платы произошло за счет увеличения учебной нагрузки и участию респондентов в программах предоставления дополнительных образовательных услуг (подготовка к ГИА и т.п.).

Отвечая на вопросы 12-17, респонденты были едины в вопросе необходимости построения индивидуальной образовательной траектории развития (100%). А вот самостоятельно смогли бы ее построить только 12% от общего числа опрошенных. При этом практически все представляют, чего они хотят добиться и формулируют эти цели четко.

На основании проведенных исследований перед педагогическим коллективом физического факультета ЮФУ, участвующим в реализации программ подготовки педагогических кадров была поставлена задача, целью которой являлась разработка и внедрение, методического сопровождения реализации индивидуальной траектории профессионального развития педагога.

Основные этапы реализации индивидуальной траектории развития учителя можно разделить на три модуля:

1. Диагностический. В ходе которого предполагается провести оценку профессиональной деятельности учителя и разработать основные этапы программы профессионального роста.

2. Методический. Включает в себя непосредственно реализацию программы профессионального развития, ее методическое сопровождение.

3. Динамический или аналитический. В ходе которого происходит соотнесение полученных результатов с ранее поставленными целями и задачами, и корректировка программы развития.

Основные элементы индивидуальной образовательной траектории:

- Формулировка целей;
- План развития и пути его реализации;
- Достижение результата;
- Самоанализ;
- Квалиметрия;
- Корректировка и переосмысление целей.

При формировании индивидуальной траектории профессионального развития педагога необходимо учитывать три основных направления его деятельности:

1. Самообразование.
2. Работу и взаимодействие педагога в профессиональном сообществе.
3. Методическую работу педагога в образовательной организации.

Для профессионального саморазвития учителя на физическом факультете ЮФУ созданы все условия, которые соответствуют принципам непрерывности профессионального образования. Система непрерывного образования включает в себя все виды образования и воспитания, которые каждый человек получает на протяжении всей своей жизни. Обучение осуществляется по программам дополнительного образования школьников, студентов, выпускников СПО, вузов и учителей, имеющих среднее, начальное и среднее специальное, высшее, академическое образование соответственно [3].

Физический факультет более 50 лет ведет работу по дополнительному образованию и взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса. Для развития профессионального уровня педагога физический факультет реализует следующий набор программ:

- дополнительные образовательные программы повышения квалификации для учителей физики и астрономии: «Решение задач высокой сложности в ЕГЭ по физике в рамках реализации ФГОС»(108 часов), «Методические особенности преподавания сложных разделов дисциплины «Физика» в рамках реализации ФГОС»(108 часов), «Использование электронных технологий при преподавании дисциплины «Физика» в рамках реализации ФГОС»(108 часов), «Использование графических представлений для решения задач повышенной сложности в ЕГЭ в рамках реализации ФГОС»(108 часов), «Урочный и лабораторный эксперименты в курсе физики в рамках реализации ФГОС»(108 часов), «Астрономия в современной школе в рамках реализации ФГОС (108 часов);

- дополнительные образовательные программы профессиональной переподготовки «Преподаватель физики и информатики» (1612 часов).

Основные направления для самообразования педагога на физическом факультете:

1. Профессиональное. В рамках изучения теории преподавания физики основной упор делается на качественную подготовку специалистов- учителей физики.

2. Психолого-педагогическое. Участникам образовательного процесса предложены курсы психолого-педагогического модуля: «Конфликтология в педагогической деятельности», «Типы ведущей деятельности и психолого-педагогические особенности возрастных периодов», «Методы психодиагностики обучающихся».

3. Методическое. Педагогические методы, приемы, формы и технологии изучаются в курсах, «История отечественных и зарубежных педагогических учений», «Анализ учебников и методической литературы», «Методика преподавания физики и информатики» и т.д.

4. Информационное. Приобрести и развить компетенции в этой области можно в процессе освоения дисциплин «Новые информационные технологии в учебном процессе», «Технология презентаций и метод проектов», «Разработка обучающих программ по физике и информатике» и т.д.

5. Коммуникативное. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса происходит при непосредственном участии обучающихся в дополнительных образовательных программах для школьников.

Кроме того, все участники образовательного процесса, обучаясь или участвуя в реализации ДОП, могут выступать как объектами, так и субъектами этого процесса. Участие в различных программах дает возможность школьникам, студентам и слушателям ДОП самореализовываться, формулировать, реализовывать и анализировать профессиональные цели и задачи, организовывать и проектировать деятельность других участников образовательного процесса.

При реализации формулировании задач и целей индивидуальной образовательной траектории развития педагога необходимо четкое понимание временных рамок реализации данной программы. В зависимости от этого можно прогнозировать ожидаемые результаты. Если рассматривать среднесрочные перспективы, то это могут быть: участия в конкурсах, семинарах, конференциях различного уровня; организация научной, методической деятельности учителя. Ориентируясь на долгосрочные перспективы, к ожидаемым результатам можно отнести: публикацию статей, повышение квалификационной категории, разработку авторских программ и методик, что безусловно может привести к повышению качества обучения.

Приведем пример успешного построения индивидуальной образовательной траектории педагога МБОУ «Школа №49» г.Ростова-на-Дону, учителя физики Роговой Дарьи Валерьевны. Рогова Д.В. является выпускницей физического факультета по направлению «Физика». Свою дальнейшую профессиональную карьеру видела в области образования. Руководствуясь этим желанием, она прошла профессиональную переподготовку по ДОП «Преподаватель физики и информатики», защитив итоговую аттестационную работу по теме «Построение индивидуальных образовательных траекторий учащихся при изучении физики в

средней школе» в 2016 году. В период обучения Дарьей были сформулированы цели, которых бы она хотела достичь в своем профессиональном развитии, как учитель: овладение компетентности в области педагогики, психологии и методики преподавания, повышение квалификационного уровня, участие в конкурсе «Учитель года», свободное владение методиками и технологиями в профессиональной деятельности. После входной диагностики, совместно с Дарьей Валерьевной была выработана ИОТ, с конкретной детализацией модели как в ходе обучения, так и профессиональном ее сопровождении после окончания программы переподготовки. Начав работать в школе еще в 2015 году, Дарья на практике применяла полученные знания, опробовала методики, формы и методы обучения, получала консультационную помощь сотрудников физического факультета. И в 2016-2017 учебном году победила в региональном этапе конкурса «Учитель года» в номинации «Педагогический дебют». Определив стартовые позиции для последующих шагов на пути к саморазвитию, была скорректирована индивидуальная образовательная траектория профессионального роста. Следующим этапом стало признание профессиональным сообществом, которое признало ее лучшей на региональном этапе «Учитель года 2018». Таким образом, первоначально поставленные цели были достигнуты.

Выводы. Следует отметить, что построение индивидуальной образовательной траектории развития педагога, разработанную в соответствии с современными требованиями к работе педагога, дает возможность удовлетворить ожидания педагога в его профессиональном росте. Но это достижимо только в случае его желания к саморазвитию и самообразованию при методическом сопровождении соавторов разработанной индивидуальной образовательной траектории развития учителя, которая учитывает индивидуальные особенности каждого объекта.

Литература:

1. Горюнова Л.В. Мобильность как принцип модернизации высшего педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. №6. С. 31-36.
2. Горюнова Л.В. Особенности организации педагогической практики студентов в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. №10. С. 69-78.
3. Файн М.Б. Реализация непрерывного образования на физическом факультете южного федерального университета. // Сборник трудов VII Всероссийской научно-практической конференции «Современное непрерывное образование и инновационное развитие» // Под редакцией профессора А.Н. Царькова и профессора И.А. Бугакова. – Серпухов: МОУ «ИИФ», 2017. С. 350-353
4. Файн М.Б. Проектная практика студентов как средство формирования способности руководить исследовательской работой обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-7. С. 152-159

Педагогика

УДК 376.3.

кандидат психологических наук Филипович Елена Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук Прилепко Юлия Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу категории «речевая активность», выявлению компонентов речевой активности, описанию особенностей развития речевой активности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. В работе актуализируется необходимость реализации психолого-педагогического сопровождения развития речевой активности у детей с нарушениями зрения междисциплинарной командой специалистов дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: речь, речевая активность, дети дошкольного возраста с нарушениями зрения, сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. This article is devoted to the analysis of the category of «speech activity», the identification of components of speech activity, especially the development of speech activity in preschool children with visual impairment. The paper actualizes the need to provide psychological and pedagogical support for the development of speech activity in children with visual impairment by an interdisciplinary team of specialists of preschool educational organization.

Keywords: speech, speech activity, preschool children with visual impairment, support, psychological and pedagogical support.

Введение. Общая природа речи, ее виды, функции и механизмы, а также роль в общем психическом развитии человека описаны в многочисленных работах отечественных и зарубежных исследователей (Э. Бейтс, Ш.П. Бутон, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д. Слобин и многие другие). Речь позиционируется как одно из проявлений психической активности человека, но, несмотря на это, категория «речевая активность» не получила должного освещения в научных исследованиях. Работы, посвященные анализу речевой активности, немногочисленны, авторы не придерживаются единого определения этого понятия. Это усложняет понимание сущности речевой активности, ее компонентов, особенностей развития и проявлений в различных возрастах и у лиц с различными нарушениями в развитии. Данная ситуация не способствует удовлетворению одной из наиболее значимых потребностей современного общества – потребности в людях, активно включающихся в процесс межличностной коммуникации и способных достигать поставленных коммуникативных целей.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ категории «речевая активность» привел нас к пониманию того, что речевая активность может отождествляться с понятиями «речь», «речевая деятельность», «речевые действия» (А.А. Алхазисвили, Е.В. Рылеева и др.); выступать в качестве одной из характеристик речи (Л.С. Выготский, М.В. Львов, Т.А. Ладыженская, О.С. Ушакова и др.); соотноситься с общей психической и интеллектуальной активностью, позволяющей планировать речевое поведение, речевую деятельность, осуществлять контроль эффективности взаимодействия (А.И. Крупнов); являться одним из факторов, влияющих на успешность овладения речевой деятельностью (Л.И. Айдарова, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.); выступать в качестве условия речевого общения (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, О.Е. Грибова и др.), иметь уровневый характер, выраженный количественными и качественными показателями (Р.Т. Фульга, О.В. Сафонова и др.) [2; 4; 5; 7; 11; 13; 17].

Обобщение подходов к интерпретации понятия «речевая активность» в работах указанных выше авторов и ряда других, позволяет под речевой активностью понимать активность, проявляющуюся в восприятии и понимании речи окружающих, самостоятельном и инициативном использовании речи в практике общения, активном овладении языком, в удовлетворении различных потребностей посредством вступления в речевой контакт. Речевую активность можно также определить как деятельностное состояние, характеризующееся проявлением стремления к осуществлению разнообразной речевой деятельности на уровне тех языковых возможностей, которыми владеет человек. А тщательный анализ работ Р.М. Львова, М.И. Луцхиной, А.А. Павловой, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Сибиряковой, О.С. Ушаковой, Л.А. Шустовой и других - выделить в речевой активности несколько компонентов:

1) мотивационный (наличие стремления или потребности в речевом высказывании; направленность на коммуникацию; выбор тех видов деятельности, которые связаны с проявлением активной позиции в речевом взаимодействии);

2) лексико-семантический (высокий уровень владения лексическим запасом; понимание структуры значений используемых в речевой деятельности слов, развернутость и полнота речевых конструкций, развитие собственной мысли в пересказе, построение сюжетных рассказов);

3) экспрессивный (эмоциональность, выразительность речи, наличие в речи паузации и интонирования).

В работах О.С. Ушаковой мы находим подтверждение положению о том, что дошкольный возраст является одним из наиболее сензитивных в плане развития речевой активности [17]. Именно в дошкольном детстве дети усваивают нормы и правила общения, учатся слушать другого и контролировать себя, учатся отбирать слова, наиболее точно передающие их мысли или чувства. И именно в этом возрасте могут наблюдаться проявления речевой инактивности, причинами которой часто становятся боязнь задать глупый вопрос, заниженная или неустойчивая самооценка; страх перед окружающими; отсутствие интереса к проблеме или неспособность «окунуться» в нее; низкий уровень подготовленности, неумение передать мысль словами и т.д. Ситуация проявления речевой инактивности усугубляется теми проблемами личностного и коммуникативного характера, с которыми сталкиваются дети дошкольного возраста с нарушениями в развитии, в частности, дети с нарушениями зрительной функции. Причины инактивности детей с нарушениями зрения – негативные эмоциональные состояния (апатия, депрессия, фрустрация), обусловленные трудностями привыкания к жизни без зрения. Многократное повторение фрустрирующих ситуаций приводит к снижению любого вида активности, в том числе и речевой.

Обращение к работам С.Л. Жильцовой, М.И. Земцовой, Н.С. Костючек, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и других привело нас к выводу, что у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения нарушается формирование всех выделенных нами компонентов речевой активности (мотивационного, лексико-семантического, экспрессивного) [9; 12; 16].

Так, нарушения *мотивационного компонента* речевой активности связаны с эмоциональными переживаниями, обусловленными дефектом зрительной функции, неясностью целей различных форм деятельности, в том числе и коммуникативной. Дети с нарушениями зрения проявляют ситуативность в поведении, зависимость реализации речевой активности от условий, в которых она осуществляется и внешнего управления ею. Испытываемые ими затруднения в общении связаны с установкой на избегание межличностных контактов со зрячими детьми, снижение или отсутствие мотивации к осуществлению речевых контактов может быть связано с аутизацией личности на почве депрессивных состояний и неадекватных представлений об отношении к ним со стороны зрячих детей. Кроме этого, имеющиеся у детей нарушения зрения не позволяют им сформировать правильные артикуляторные образы и уклады, что сказывается на возможности овладеть правильным звукопроизношением. Дефекты звукопроизношения оказывают негативное влияние на формирование речевой деятельности и проявление речевой активности, ограничивая круг общения детей с нарушениями зрения, и способствуя появлению у них отрицательных личностных характеристик (замкнутости, негативизма) [12].

Нарушения *лексико-семантического компонента* речевой активности проявляется в очень разнородном по своему содержанию словарном запасе, который является следствием расхождения между представлениями об образах окружающих предметов их словесным обозначением. Дети с нарушениями зрения имеют достаточно четкое представление о тех предметах, которые включены в повседневную жизнедеятельность, их образы объединяются и систематизируются в соответствии с уже освоенными и новыми словами. Если же окружающие предметы по каким-либо причинам недоступны для тактильного восприятия, то об этих предметах формируются фрагментарные представления и складывается ситуация невозможности отображения образа в слове. У детей с нарушениями зрения накопление словарного запаса опережает рост запаса представлений. Замедленность в накоплении представлений принуждает детей интенсивнее применять известные слова, даже если их смысл неточен. Устная речь детей с нарушениями зрения часто сбивчива, фрагментарна, непоследовательна. Они редко планируют свои выражения [12].

Нарушения *экспрессивного компонента* речевой активности у детей с нарушениями зрения фиксируется через понижение уровня внешнего проявления чувств и жестов, что влияет на интонационное оформление речи. Речь детей скучна и монотонна, отмечается низкий уровень использования неязыковых средств общения – мимики и пантомимики. У детей затруднено восприятие выразительных движений, подражание действиям и формирование выразительных средств, которыми пользуются дети без нарушений зрения. В целом это негативно сказывается на выразительности речи в целом у детей с нарушениями зрения.

Нарушение процесса формирования компонентов речевой активности требует, на наш взгляд, стороннего вмешательства, заключающегося в оказании помощи и поддержки, создания в дошкольной образовательной организации условий, способствующих максимально эффективному развитию речевой активности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Иными словами, развитие речевой активности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения требует реализации системы комплексного сопровождения, поскольку успешно организованное сопровождение способствует переходу человека в ту «зону развития», которая пока ему не доступна. Одним из важнейших аспектов сопровождения, позволяющих нивелировать негативные чувства и переживания, отрицательные эмоции и депрессивные состояния у детей с нарушениями зрения, является установка на позитивные отношения между педагогами и детьми, формирование особого типа отношений между взрослыми и детьми, гарантирующих доброжелательное отношение, помощь и поддержку.

Разработкой фундаментальных основ процесса сопровождения в нашей стране активно занимались Э.М. Александровская, Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Н.С. Глуханюк, Е.И. Казакова, Н.И. Кокурина, Н.В. Куренкова, Н.Г. Осухова, Т.Г. Яничева и др. [1; 3; 8; 14; 19]. Обобщая многочисленные определения процесса сопровождения, можно сказать, что под сопровождением понимается процесс поддержки психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Наиболее импонирует нам определение, данное в работах А.П. Овчаровой. Под сопровождением автор понимает систему деятельности психологов, педагогов, родителей, направленную на создание благоприятных условий для детей с проблемами в развитии, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе [14]. Согласно данному определению под сопровождением можно понимать работу междисциплинарной команды специалистов, выявляющей проблемы в развитии детей, оказывающей помощь в преодолении трудностей в обучении и во взаимодействии со сверстниками, осуществляющей консультативную, просветительскую работу с ближайшим окружением, в которое интегрируется ребенок. Основным принципом работы междисциплинарной команды специалистов является оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии, поэтому в данном случае лучше говорить о психолого-педагогическом сопровождении.

В процессе психолого-педагогического сопровождения развития речевой активности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения специалистами дошкольной образовательной организации должны быть созданы условия для стимуляции речевой активности - комфортная обстановка, доверительная атмосфера, стойкий эмоциональный контакт; привлечение ребенка к своему лицу; общение с ребенком простыми, короткими словами, в медленном темпе, невысоким тембром голоса, с объяснением своих действий, стараясь сохранять неизменные формулировки; исключая слова «скажи», «повтори».

Ведущую роль в оказании психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с нарушениями зрения в развитии их речевой активности играет логопед. В процессе своей деятельности логопед акцентирует особое внимание на тех проблемах в развитии речевой активности, которые мы описали выше. Основными задачами деятельности логопеда являются развитие речевой инициативы; формирование мотивации детей к речевому общению; обогащение активного и пассивного словаря; развитие способности детей к внутреннему программированию речевого высказывания.

В логопедической работе могут быть использованы различные приемы активизации речевой активности. Некоторые из них мы представляем ниже:

- диалог-образец (подразумевает ярко выраженную диалогическую структуру общения, в которой главное место занимает вопрос логопеда к ребенку, на который он сам же и отвечает);
- беседа с самим собой (логопед медленно рассказывает о том, что он наблюдает или слышит, ребенок внимательно слушает);
- синхронная беседа (описываются все действия ребенка – что он видит, слышит или трогает через «параллельный разговор», в процессе которого логопед дает подсказку детям в словах, которые выражают их опыт и подсказывает слова, которые ребенок самостоятельно начнет использовать в дальнейшем);
- провокация (искусственное недопонимание ребенка), способствующая освоению ситуативной речи и проявляющаяся в «непонятливости» логопеда, результатом которой становится активизация речевой активности ребенка;
- распространение (продолжение и дополнение всего сказанного ребенком);
- поручение (обращение логопеда к ребенку с просьбой принести какой-либо предмет);
- договаривание слов с соответствующими окончаниями; согласование существительных и местоимений; использование различных прилагательных.

Активизации речевой активности способствует необычное начало занятий с детьми. Например, в начале занятия детей можно попросить назвать близкие или противоположные по значению слова, найти третье (четвертое, пятое...) лишнее, отгадать загадку, дать развернутое объяснение, разгадать небольшой кроссворд и т.д. Весьма эффективным в процессе сопровождения развития речевой активности детей с нарушениями зрения является использование словесных приемов. К словесным приемам относятся речевой образец (предварительно осмысленная речевая деятельность логопеда, легкодоступная по структуре и форме); повторное проговаривание (многократное повторение одного и того же речевого фрагмента для его запоминания); объяснение-раскрытие сути явлений и способов действий; указания-объяснения метода действия для достижения определенного итога и другие. Особое внимание должно быть уделено обучению слушанию, формированию способности к объяснению чего-либо своим ровесникам, к высказыванию собственного мнения, построению свободного высказывания. Немаловажную роль в работе с детьми с нарушениями зрения играют продуктивные виды деятельности. Рисование, лепка, конструирование способствуют проявлению речевой активности ребенка через разрешение проблемных ситуаций, часто возникающих в процессе выполнения этих видов деятельности, и требующих проявления речевой активности со стороны детей.

Не менее значимую роль в процессе психолого-педагогического сопровождения развития речевой активности играет педагогический коллектив дошкольной образовательной организации – воспитатели, поскольку большее время дети, посещающие ДОУ, проводят именно с воспитателем. Речь педагога-воспитателя является образцом для детей и должна соответствовать определенным требованиям – простоте и логичности, правильности грамматического оформления, умелому использованию выразительных средств языка. Соответствие речи воспитателя данным требованиям способствует активизации речевой активности

детей с нарушениями зрения. Одним из направлений работы воспитателя является максимальное насыщение группового пространства современным игровым оборудованием, техническими средствами обучения, учебными материалами, которые обеспечивают более высокий уровень познавательного развития и стимулируют повышение уровня речевой активности детей.

Для повышения уровня развития речевой активности детей с нарушениями зрения в работе специалистов дошкольной образовательной организации кроме традиционных занятий могут быть использованы различные нетрадиционные методы. Среди них – нетрадиционные техники рисования, которые способны создать атмосферу непринужденности, открытости, раскованности, что способствует повышению речевой активности дошкольников. Рисование в нетрадиционном стиле позволяет повысить уровень межличностного взаимодействия, дети активнее вступают в диалог, как со взрослым, так и сверстниками. Рисование способствует эмоциональному, познавательному развитию дошкольников, обогащает их социальные представления, а также развивает все функции речи, обогащает словарь за счет использования слов, обозначающих свойства, качества того или иного материала, способов действия с ним и т.д.

В тесном взаимодействии с воспитателем в рамках психолого-педагогического сопровождения развития речевой активности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения работают дефектолог и психолог. Дефектолог направляет свою деятельность на ознакомление детей с новыми словами, уточнение их значений и активизацию, подбирает лексический материал по теме. Деятельность психолога дошкольной образовательной организации, направленная на развитие речевой активности детей с нарушениями зрения, должна содержать прорабатываемые с детьми задания на развитие психических процессов – памяти, мышления, внимания, восприятия с использованием специально подобранного лексического материала. Немаловажную часть работы психолога составляют занятия на снятие у детей эмоционального напряжения, коррекцию негативных эмоциональных переживаний, формирование позитивной установки на межличностное общение, повышение чувства собственной значимости и уровня самооценки.

Важнейшим условием полноценного речевого развития детей дошкольного возраста является включение в педагогический процесс родителей. Образовательно-воспитательное воздействие состоит из двух взаимосвязанных процессов – организации различных форм помощи родителям и содержательно-педагогической работы с ребенком. Такой подход к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения обеспечивает непрерывность педагогического воздействия и сопровождения. Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируются позиции родителей и педагогов. Ни одна, даже самая лучшая, развивающая программа не может дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей, если в дошкольном учреждении не созданы условия для привлечения родителей к участию в коррекционно-воспитательном процессе.

Выводы. Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения составляют «группу риска» в плане развития речевой активности, поскольку ситуация их развития не способствует формированию компонентов речевой активности – мотивационного, лексико-семантического, экспрессивного. Психолого-педагогическое сопровождение развития речевой активности детей с нарушениями зрения в условиях дошкольной образовательной организации – это комплексная система взаимодействия специалистов различного профиля, межпрофессиональное сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития детей с нарушениями зрения и организация поддержки их семье.

Литература:

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
2. Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. Учебное пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
3. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинев: Вирт; СПб.: ДОРВАЛЬ, 1993. – 96 с.
4. Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. - 2006. - № 1. – С. 65-76.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2016. – 200 с.
6. Ермаков Е.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 119 с.
7. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2001. – 432 с.
8. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. – СПб.: Питер, 1998. – 364 с.
9. Костючек Н.С. Развитие речи учащихся школ слепых (1-5 классы). - М.: Просвещение, 1967. – 167 с.
10. Красильникова Л.В. Развитие речевой активности детей 6-7 лет: Учебно-методическое пособие. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 224 с.
12. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.
13. Львов М.Р. Основы теории речи. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
14. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
15. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А.ладыженской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
16. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М.: «Полиграфсервис», 2000. – 250 с.
17. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
18. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
19. Шипицина, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителей и дефектологов / под ред. Л.М. Шипициной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОМУ ДИЗАЙНУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития профессионального мышления дизайнера. Изучение способов его активизации является частью профессиональной подготовки коммуникативному дизайну. Раскрываются особенности методики использования различных типов визуализации информации в системе высшего образования в рамках обучения в магистратуре.

Ключевые слова: коммуникативный дизайн, творческое мышление, системное мышление, схематизация, инфографика, визуальное мышление, инновационность, творческий подход.

Annotation. The article deals with the development of professional thinking of the designer. Learning how to activate it is part of the training of communicative design. The features of the method of using different types of information visualization in the system of higher education in the framework of training in master's degree are revealed.

Keywords: communicative design, creative thinking, system thinking, schematization, infographics, visual thinking, innovation, enabling creativity.

Введение. Вопросам развития образного и визуального мышления в области исследования особенностей творческой деятельности в дизайне уже давно отводится очень большое место. Эта сторона вопроса рассматривается как система, состоящая из ряда компонентов, включающих семантику дизайнерских разработок, прагматику в дизайн проектировании и синтактику, обеспечивающую владение современным художественным языком [2]. По мнению ряда авторов в задачи дизайн-образования входит получение знаний и понимания законов психики и массового сознания, значимых с точки зрения формирования визуального пространства коммуникации [1]. В этом ключе отечественный дизайн, по мнению ряда исследователей, может развиваться и как часть комплексных мер влияния в продвижении социальных инициатив, и как профессия с высокой гуманитарной мотивацией в рамках общественного социально-культурного моделирования [5, с. 140].

Рассуждая над вопросами развития и подготовки специалистов в этой области, Розенсон И.А. отмечает, что дизайн – деятельность, требующая от профессионального мышления, органичного совмещения образного и системного начал, вносящая в реальность новые социокультурные смыслы [6, С. 16]. Весьма примечательно в этом контексте высказывание Семина С.А. о том, что в фундамент образования в области коммуникативного дизайна компонент важно включить элемент гуманитарной рефлексии. Они пишет "Уровень компетенции - это сложность тех задач, которые дизайнер может решать с точки зрения уровня рефлексии и организационных способностей"[3, С. 224]. Для осуществления этого процесса важно осознание механизмов формирования структуры и сущности процесса проектирования в дизайне. По мнению Саакова В., "фундаментальная социальная функция дизайна состоит в реализации проектного потенциала культуры"[5, С. 188].

Как ни в какой другой области в области образования знаковый материал является наиболее важным. В дизайн-образовании ярко выступает проблема того, что проектная знаковость не культивируется вовсе. Дизайн образование и практика дизайна теряет связи и между ними все меньше усматривается генетических и функциональных взаимоотношений [4].

"Для решения разнообразных задач в налаживании сферы социальной коммуникации нужны не разговоры и призывы а подготовка разнообразных специалистов коммуникационного круга. В том числе и в дизайне". Именно такой коммуникационный дизайн, по мнению Семина С.А., формируется в настоящее время [3, С. 212].

Изложение основного материала статьи. Таким образом мы видим, что конкретизация осмысления новых инструментов визуального мышления и использования их в практике современного дизайнера вызывает большой исследовательский интерес. В связи с вышесказанным, становится очевидно, что одной из важнейших задач, стоящих перед дизайн-образованием, является создание системы, предполагающей целостный подход к решению учебно-творческих задач.

Поднимая вопросы специфики дизайна, Розенсон И.А. определяет сочетание свойств профессионального мышления дизайнера, к которым он относит такие как образность системность и инновационность. По его мнению, для результативности дизайн-процесса одинаково непродуктивны и неподконтрольность рациональному анализу сугубо эмоциональных, спонтанных художественных решений, и логоцентризм системотехнического подхода [6, С. 16].

Конкретизация осмысления культуры мышления современного дизайнера должна планироваться с учётом субъективного опыта обучающихся при постепенном переходе от освоения базовых составляющих проектного творчества к сложным механизмам визуальной трансформации коммуникативного пространства [5, С. 16].

Иными словам, в этой ситуации стоит задача выявить сложный аппарат взаимосвязи различных аспектов обучения специалиста в области дизайна, предоставляя ему возможность формирования разностороннего понимания этого процесса.

Сделав предположение, что успешность овладения профессиональным мастерством, уровень развития творческого потенциала обучающихся находится в прямой зависимости от того, в какой степени процесс преподавания ориентирован на развитие различных аспектов мышления дизайнера, а системность мышления объединяется с образностью и креативностью, создавая единство на всех этапах проектирования, нами была разработана и апробирована программа организации обучения магистров коммуникативного дизайна.

На первом этапе мы исходили из того, что обучающимся важно знать и понимать законы психики и массового сознания, значимых с точки зрения формирования визуальной коммуникации, рассмотреть и понять механизмы зрительного восприятия. Как запоминается та или иная информация и удерживается внимание; как формируется семантика прагматика и синтактика. Как воспринимаются цветовые коды,

стилистика шрифта и современным человеком. В этой связи в программу обучения первого года мы включили следующие элементы:

1. изучение основ психологии визуального восприятия через развитие образного мышления и освоение средств композиции.
2. изучение основ визуализации и построения графического изображения, которые включают в себя базовые логические категории при построении иерархии в изображении.
3. изучение основ схематизации и отработка навыков точного формулирования тезисов, выявления скрытых связей в информации.

К этому разделу также относится всестороннее овладение инструментами визуализации и способами их интерактивного применения.

В ходе осуществления научной исследовательской работы обучающиеся работают с различными типами визуализации.

Наиболее доступным, в начале обучения является обучение основам графической интерпретации и стилизации образов, которое направлено в первую очередь на развитие образного мышления обучающихся. Начиная с создания библиотек образов и работы с шаблонами, магистранты плавно переходят к осознанию способов построения иерархии, выстраиванию взаимосвязей в ходе рефлексивного осознания своей работы.

Основной задачей в работе над созданием библиотеки образов является развитие умения подбирать визуальную составляющую и стилистику изображения соответственно целевой аудитории. Содержание иллюстрации должно соответствовать контексту рассматриваемой информации. Работа в группе над одним понятием также развивает такое качество креативного мышления как гибкость, так как к одному понятию могут быть подобраны разные виды визуального отображения.

Создание визуальных конспектов помогает легко осуществлять визуализацию и в последующем внедрять ее инструменты в учебный процесс. При этом, главной задачей становится создать образную структуру, содержащую ключевые тезисы и взаимосвязи. То есть, наиболее важно то, как точно передан основной смысл, как точно выстроены соподчинения и взаимосвязи информационных блоков. Работа может вестись на основе готовых композиционных схем или в виде ментальных карт.

Изучение и использование различных инструментов визуализации информации развивает умение точно формулировать основные тезисы и делать их понятными для остальных участников коммуникации.

В ходе обучения у студентов развиваются такие навыки и умения:

1. умение управлять коммуникацией за счет формирования содержания своих и чужих тезисов;
2. умение организовывать понимание визуализаций смыслов;
3. умение выявлять основные связи между объектами и идеями;
4. умение использовать приемы демонстрации обсуждаемой проблемы как единой целостной системы в виде графического изображения;

5. навык изображения логической структуры проекта его сущностные характеристики;

6. умение подчеркивать графическими средствами отличия между различными по содержанию и иерархии информационными материалами и умению выявлять характерную для них структуру.

На следующем этапе работы основной задачей становится формирование системного мышления и повышение навыков работы со систематизацией. В этот этап работы входит изучение различных способов визуализации информации, включая такие элементы как создание диаграмм, карт, графиков, инфографики, которые обеспечивают быстрое понимание.

В рамках этого этапа работы важно показать каким образом осуществляется демонстрация обсуждаемой проблемы как целостной системы и изображается логическая структура проекта, выявляются его сущностные характеристики. Чем более сложна структура ситуации, тем более высокий уровень обобщения необходим для её визуализации.

На этом этапе в процессе работы изучаются основные структуры схем и их смысловые единицы. Отработка навыков выявления скрытых связей в информации на этом этапе предполагает развитие навыков схематизации в ходе выполнения серии упражнений с разбором существующих кейсов, решения проблемных ситуаций и осуществления реальной проектной деятельности.

Как показывает практика обучение техникам схематизации и выявлению иерархии в работе со сложной информацией оптимально осуществлять в краткосрочных упражнениях. Используя методику, предложенную Розом Д. [7, 8] мы предложили обучающимся зафиксировать их понимание работы над дипломным проектом в рамках научно-исследовательской работы магистра. Отвечая на вопросы - что, сколько, когда, где, как, зачем, они в образной форме рассмотрели процесс работы над магистерской диссертацией и выявили все основные этапы и в наглядной форме изобразили логическую структуру своего проекта, его сущностные характеристики.

В результате такой работы становится очевидно, что схематическое изображение объекта позволяет точно сформулировать основные свойства, сделать их понятными для других, выявить скрытые связи, показать обсуждаемую проблему как единую целостную систему.

Дальнейшее изучение инструментов визуализации информации осуществляется за счет углубления понимания того, что в проектной деятельности в области коммуникативного дизайна системность объединяется с образностью создавая единство на всех этапах проектирования. Эта деятельность основывается на логике, вскрытии внутренних связей и отношений внутри явлений, событий, предметов. Перед обучающимися ставятся вопросы: Как осуществить трансформацию задачи в проблему? За счёт чего осуществить расширение и включение новых смыслов? В связи с этим актуальной задачей становится формирование и повышение навыков работы со систематизацией. Это относится к работе с учебно-творческими задачами, учебно-методическими материалами и в работе с информацией. Проходя все выше перечисленные этапы осуществляется постепенный переход на разработку реальных проектов. Сначала моделируя в игровой форме умение работать с заказчиками, обучающиеся отрабатывают навыки постановки вопросов, осуществляют ситуационный анализ, используют элементы графической фасилитации, занимаются созданием схем, осваивают инструменты цифровизации (перевода информации в современные инструменты визуальной коммуникации).

В ходе такой работы основными задачами, стоящими перед дизайн-образованием становятся такие элементы учебной программы как: практичность - ориентация на решение реальных практических задач; проектность - организация обучения через выполнение реально-значимых для социума проектов;

презентативность - обеспечение понимания и принятия профессиональным сообществом и заказчиком проектов. К этой области также относится участие в конкурсах.

Выводы. Практика показала, что освоение различных инструментов визуализации информации - это сложный процесс, развёрнутый во времени, требующий использования системы учебных заданий, соотносимых с разными составляющими понятийных структур. Такая работа может успешно осуществляться в рамках научно-исследовательской работы магистра, а также на учебных практиках.

Эффективность складывается из трех факторов:

1. освоение различных инструментов и техник;
2. приобретение опыта и развитие профессиональных качеств в области визуализации информации;
3. моделирование последствий воздействия информации.

При этом, компетенция специалиста в области коммуникативного дизайна начинает измеряться сложностью тех задач которые дизайнер может решать с точки зрения рефлексии и организационных способностей в области визуальной подачи информации.

Использование полученных знаний призвано помочь раскрытию творческого потенциала студентов в процессе обучения в магистратуре, а также в работе над дипломным проектом и в дальнейшей практике молодого специалиста.

На наш взгляд, систематическое использование различных инструментов визуализации информации в ходе обучения, помогает обучающимся грамотно и целостно осуществлять проектный поиск, а также значительно стимулирует создание оригинальных и творческих проектов. Данное направление представляет большой научно-методический интерес и в перспективе может стать основополагающим в методике преподавания коммуникативного дизайна.

Литература:

1. Глазых В.Л. Дизайн как он есть. — 2-е изд., доп. — М.: Издательство «Европа», 2006. — 320 с.
2. Жердев Е.В. Метафора в дизайне. - М.: Архитектура С, 2012. — 464 с.
3. Зинченко А.П. Технология системного мышления: Опыт применения и трансляции технологий системного мышления / А.П. Зинченко, В.Б. Христенко, А.Г. Реус, Д.С. Талянский, А.В. Макин, С.А. Малявина, С.Б. Крайчинская Н.Ф. Андрейченко С.А. Семин. - М.: Альпина Паблишер, 2016. - Т.9. - 280 с.
4. Кондратьева К.А. Проектная культура России. - М.: МГХПУ им. С.Г. Строганова, 2001. — 95 с.
5. Проблемы дизайна. / Под ред. В.Л. Глазых. - М.: Союз дизайнеров России, 2003. - 256 с., илл
6. Розенсон И.А. Основы теории дизайна: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. — 2-е изд. — СПб.: Питер Пресс, 2013. - 256 с.
7. Розм Д. Визуальное мышление. — М: Манн, Иванов и Фербер, 2012. — 300 с.
8. Розм Д. Рисуи, чтобы победить. Проверенный способ руководить, продавать, изобретать, обучать. — М: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 176 с.

Педагогика

УДК 316.65.0

кандидат педагогических наук, доцент Хабибуллин Денис Асхатович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Вахитов Роман Ренатович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Антонова Дарья Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФГБОУ ВО «МАГНИТОГОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г.И. НОСОВА»

Аннотация. В статье обсуждается опыт внедрения инклюзивного образования в ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». Освещены организация, формы и приёмы работы со студентами с ОВЗ. Авторы подчеркивают значимость комплексной работы по созданию модели инклюзивного образования в ВУЗе. Обозначен ряд проблем, связанных с внедрением инклюзивного образования в ВУЗе и рассмотрены пути их решения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, опыт, проблемы, решения, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, студенты, МГТУ.

Annotation. The article discusses the experience of introducing inclusive education in the Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosov ". The organization, forms and methods of working with students with disabilities are highlighted. The authors emphasize the importance of integrated work to create a model of inclusive education in the university. Identified a number of problems associated with the implementation of inclusive education in the university and considered ways to solve them.

Keywords: Inclusive education, experience, problems, solutions, disability, limited health, students, NMSTU.

Введение. В настоящее время государственная политика в сфере высшего образования имеет ряд ключевых направлений, одним из наиболее важных и первостепенных является повышение доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям, как общества, так и каждого человека, и в частности людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1, 2, 3, 5].

Проблема образования людей с ОВЗ приобрела особую актуальность для ВУЗов нашей страны после принятия Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации». В нем определено, что для организации инклюзивного образования в ВУЗах необходимо создать специальные условия, под которыми понимаются «использования специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических

материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставления услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» (ст.79) [4, 6].

Изложение основного материала статьи. В соответствии с ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ, в ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (МГТУ) обеспечивается доступность образовательной среды для студентов с ОВЗ [7, 8, 10, 11]. В учебных группах наравне со всеми студентами обучаются и студенты с ОВЗ различных нозологий (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, незрячие и слабовидящие, с нарушениями слуха), могут обучаться в установленные сроки, в отдельных случаях при необходимости могут быть разработаны индивидуальные учебные планы и образовательные программы, соответствующие состоянию здоровья студента с ОВЗ.

Для успешной реализации программы развития инклюзивного образования в МГТУ и оказания помощи инвалидам и лицам с ОВЗ в преодолении проблем и трудностей в процессе обучения был создан проектный офис «Мы вместе». В состав проектного офиса вошли директора институтов, заведующие кафедрами, социальные педагоги, психологи, определены тьюторы для персонального сопровождения студентов с ОВЗ в соответствии с графиком учебного процесса. Работа проектного офиса курируется проректором по учебной работе. Для участников проектного офиса определен круг решаемых задач:

- организация инклюзивного образования для студентов с ОВЗ, требующих создания специальных условий;
- подготовка для рассмотрения ректоратом предложения по организации процесса обучения студентов с ОВЗ;
- оказание консультативной помощи научно-педагогическим работникам, участвующим в процессе обучения студентов с ОВЗ;
- осуществление мониторинга процесса обучения студентов с ОВЗ;
- оперативное решение проблем связанных с реализацией в ВУЗе инклюзивного образования.

Для организации «безбарьерного» образовательного процесса студентов с ОВЗ в подразделение университета введен отдел организации дистанционного и инклюзивного образования. В функциональные обязанности его сотрудников входит организация и курирование работы всех преподавателей и сотрудников, задействованных в процессе инклюзивного образования.

Для сопровождения и помощи в трудоустройстве выпускников с ОВЗ в МГТУ организована работа Центра содействия трудоустройству выпускников. Специалисты центра организуют регулярные встречи с потенциальными работодателями города и области, оказывают непосредственную помощь в поиске подходящего места работы и трудоустройстве, проводится мониторинг распределения выпускников с ОВЗ.

Университет имеет возможность предоставления услуг тьютора, который оказывает обучающимся с ОВЗ необходимую помощь: организует условия для развития активной социализации студента с ОВЗ в среде однокурсников; совместно с преподавателями, психологом, социальным работником разрабатывает образовательный маршрут студента с ОВЗ; содействует в организации для студента с ОВЗ доступной, комфортной образовательной среды; поддерживает регулярный контакт с родителями и родственниками студента с ОВЗ).

В штате университета состоят педагогические работники профильных кафедр, имеющие необходимое психолого-педагогическое образование, а также опыт работы со студентами с ОВЗ, осуществляющие психолого-педагогическую поддержку данной категории учащихся. На базе института дополнительного профессионального образования «Горизонт» МГТУ организованы курсы повышения квалификации «Инклюзивное образование в ВУЗе». Курсы организуются в начале каждого семестра, и все преподаватели, работающие со студентами с ОВЗ, регулярно их проходят.

Организация учебного процесса в МГТУ базируется на использовании современных адаптивных технологий, компьютерных технологий, обеспечивающих равный доступ студентов с ОВЗ ко всем информационным ресурсам. В университете обеспечивается индивидуальный подход к обучению каждого конкретного студента с ОВЗ.

Также в МГТУ реализуются технологии дистанционного обучения студентов с ОВЗ. В процессе данного вида обучения, студентам предоставляется уникальная возможность самостоятельно проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут при поддержке ведущих преподавателей ВУЗа.

Сайт и образовательный портал университета имеют версию для слабовидящих, в них реализована возможность визуального и звукового воспроизведения имеющейся информации. Благодаря portalу, студенты имеют возможность беспрепятственно взаимодействовать как с преподавателями, так и с одноклассниками.

В распоряжении университета имеется необходимое специализированное оборудование для работы со студентами, имеющими ОВЗ всех нозологических групп, в частности:

- ElBraille-W14J G2;
- Роллер компьютерный Optima Trackball;
- Ручной видеоувеличитель Videomouse с речевым выходом;
- Клавиатура Clevi k-83;
- Портативный видеоувеличитель MARS HD;
- Принтер Брайля VP EmBraille;
- Принтер для печати тактильной графики PIAF;
- Тифлокомпьютер ElBraille-W14JG2;
- FM-приемник Roger My Link;
- FM-передатчик Roger inspiro PHONAK;
- Гарнитура с костной проводимостью SPORT;
- Индивидуальная индукционная система универсал v.1;
- Система свободного звукового поля Front Row To Go;
- Лупа Bigger B2-43TV.

В университете уделяется пристальное внимание решению проблем, связанных с социальной и психологической поддержкой студентов с ОВЗ, тем самым обеспечиваются условия для формирования благоприятного морально-психологического климата в студенческой среде.

Предусмотрено привлечение студентов-волонтеров в качестве ассистентов (помощников), оказывающих студентам необходимую помощь. Волонтерский центр МГТУ «По зову сердца», охватывает практически все существующие сферы добровольческой деятельности. Студенты-волонтеры помогают студентам с ОВЗ интегрироваться в университетскую среду, оказывают посильную помощь в организации и проведении мероприятий и благотворительных акций. Следует отметить, что в последние годы, благодаря условиям, созданным руководством ВУЗа, поменялось отношение к студентам с ОВЗ, многие учащиеся готовы предложить помощь при возникновении у них проблем.

Студенты с ОВЗ комфортно чувствуют себя в студенческой среде. Они принимают активное участие в научных, творческих и спортивных мероприятиях, участвуют в работе общественных организаций, в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства, в научно-практических конференциях.

Так, например, в октябре 2017 г. на Региональном чемпионате профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс Южный Урал-2017» проходивший на базе ЧелГУ, студент МГТУ занял II место в конкурсе по компетенции «Разработка программного обеспечения». В октябре 2018 г. на Региональном чемпионате профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс Южный Урал-2018» проходивший на базе ЧелГУ, студентка с МГТУ в компетенции «Психология» заняла I место, в Национальном чемпионате «Абилимпикс 2018» г. Москва студенты МГТУ вошли в пятерку лучших. В городском конкурсе социальных плакатов студентов и школьников, посвященном Всероссийскому дню библиотек с целью популяризации книги и чтения, команда студентов МГТУ получили диплом ГРАН – ПРИ, диплом за I место во внутривузовском конкурсе «Держите! Вы умны и Талантливы» в номинации «Художественное творчество» жанр «Компьютерная графика», диплом победителя в номинации «Художественное чтение» и т.д.

Выводы. Реализация системы инклюзивного образования – относительно новое явление для МГТУ. Существуют и трудности внедрения инклюзивного образования в университете: недостаточно квалифицированных педагогических кадров, знающих специфику работы со студентами с ОВЗ, недостаточно практического опыта у преподавателей в разработке образовательных программ и учебно-методических комплексов; преподаватели испытывают трудности применения соответствующих методов и приёмов при работе со студентами с ОВЗ; а также у преподавателей имеются психологические сложности при непосредственном взаимодействии со студентами данной категории; имеются трудности в создании архитектурной безбарьерной среды, необходимой студентам с ОВЗ.

На основании опыта организации образовательного процесса в МГТУ и анализа опыта работы ведущих университетов РФ и стран Евросоюза можно предположить, что инклюзивное образование в ВУЗе будет успешным, если:

1. Организовать на конкурсной основе грантовую поддержку ВУЗов, развивающих инклюзивную форму образования лиц с ОВЗ.
2. Оснащать лекционные аудитории современными высокопроизводительными мультимедийными станциями, включающих интерактивные доски, документ-камеры и другие современные средства поддержки лекционной работы, оборудование для видеоконференций, обеспечивающих возможность включения и прослушивания в режиме онлайн-лекций ведущих ученых.
3. Стимулировать применение в учебном процессе электронных средств обучения: электронных учебников, компьютерных систем педагогического тестирования.
4. Регулярно организовывать курсы повышения квалификации преподавателей в сфере инклюзивного образования в ВУЗе.
5. Организовать ежегодные практические семинары, конференции по проблеме организации инклюзивного образования в ВУЗах.
6. Расширить круг вузов, получающих целевое финансирование на реабилитационную и коррекционную составляющие высшего образования инвалидов.
7. Включить показатели обучения инвалидов в систему рейтинговых оценок вузов.
8. Выработать единые национальные нормы практики обучения инвалидов в отношении программ подготовки персонала, включая квалификационные требования, этику, методы обучения и оценки работы студентов с ОВЗ.
9. Представлять адресную поддержку талантливых студентов с ОВЗ.
10. Необходимо по примеру ведущих университетов стран Евросоюза ввести в штатное расписание ВУЗов, работающих по инклюзивной системе образования, должность координатора (тьютора) по работе со студентами с ОВЗ. В функциональные обязанности координатора должны входить: организация поддержки учебного процесса в соответствии с особыми потребностями таких студентов, взаимодействие с преподавателями, деканатами, ректоратом и другими структурными подразделениями высших учебных заведений. Необходимо ввести также должность специалиста по сопровождению работы ресурсного центра для студентов с ОВЗ, ставку психолога и социального работника.
11. Необходимо ввести оплату работы персональных помощников (из числа студентов) студентам с ОВЗ. Это может быть дополнительная стипендия или ежемесячная премия за работу в социальной сфере.

Литература:

1. Бурилкина С.А., Каминский А.С. Студенческая молодежь и инклюзивное образование // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 24-29.
2. Голуб Е.В., Сапрыкин И.С. Инклюзивное образование в высших учебных заведениях России: проблемы и решения // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 109-114.
3. Егоров П.Р., Андреев А.М. Инклюзивное образование в ВУЗе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-9. С. 16-23.
4. Кац А.М. Инклюзивное образование: комментарии к закону об образовании // Народное образование. 2014. № 5. С. 59-64.
5. Курдова М.А. Инклюзивное образование в вузах России: вызовы современности // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2016. № 8-3 (22). С. 111-116.
6. Меженцева Г.Н. Новый Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" №273-ФЗ

(2012 Г.) Об инклюзивном образовании и организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья // Учитель и время. 2013. № 8. С. 124-127.

7. Пономарева Г.Т. Инклюзивное образование в России // Педагогика высшей школы. 2017. № 2 (8). С. 59-62.

8. Учащимся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.magt.ru/student-ovz.html>. – Загл. с экрана.

9. Bayramov V.D., Raydugin D.S., Kirik V.A., Sarygina A.M., Zagutin D.S. Inclusion and inclusive education: interpretation conflict // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Т. 9. № 5.

10. Stepanova G. A., Tashcheva A. I., Stepanova O. P., Kassimova G.K., Menshikov P.V. The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities // International Journal of Education and Information. 2018. №11. P. 156-162.

11. Stepanova G. A., Tashcheva A.I., Markova T. A., Shpakovskaya E.Yu., Bazhenova N. G. Value-notional Relations of People with Persons with Disabilities in Additional and Alternative Education and in Other Inclusive Social Practices // International journal of education and information technologies. 2019. № 13. P. 41-48.

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Хафизова Айгуль Айдаровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

"Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Закирова Венера Гильмхановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

"Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);

доцент, кандидат педагогических наук Телегина Надежда Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

"Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЙСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья описывает результаты исследования эффективности действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий творческого саморазвития студентов. Выявлены компоненты творческого саморазвития студентов. Отслежена динамика показателей базовых компонентов творческого саморазвития. Проанализированы и интерпретированы результаты исследования.

Ключевые слова: творческое саморазвитие, действенно-практическая и творческая (эвристическая) педагогическая технология, компоненты творческого саморазвития, контрольная группа, экспериментальная группа.

Annotation. The article describes the results of the study of the effectiveness of effective practical and creative (heuristic) pedagogical technologies of creative self-development of students. The components of creative self-development of students are revealed. Dynamics of indicators of basic components of creative self-development is tracked. The results of the research are analyzed and interpreted.

Keywords: creative self-development, effective-practical and creative (heuristic) pedagogical technology, components of creative self-development, control group, experimental group.

Введение. Творческое саморазвитие студентов представляется одним из ведущих сторон личностного развития, которое выражается через собственную оригинальность и индивидуальность обучающегося. Свою индивидуальность студенты начинают раскрывать при определённых педагогических технологиях, позволяющих обеспечить творческое саморазвитие и, в которых проявление аспектов творческого развития возможно также и при индивидуальном маршруте обучения. Степень профессионализма и компетентность будущих выпускников зависят от их творческого потенциала, аспектов их развития и саморазвития, сформированных представлений о своей личности и о своих творческих возможностях, позволяющих стимулировать собственные ресурсы для преодоления нестандартных ситуаций на рабочем месте и в жизни. Соответственно, творческое формирование студентов как квалифицированных специалистов, их приспособленность к мобильному окружающему миру - предъявляют требования к их высокой творческой инициации, личностному развитию и саморазвитию [2, 8]. Следовательно, появляется необходимость в определенных средствах педагогических технологий для автозапуска процесса творческого саморазвития и развития личности студента.

Изложение основного материала статьи. Думать творчески - сегодня это необходимая часть обучения и воспитания. Развивать творческое мышление студента - означает дальнейшее развитие его конкурентоспособности в жизни, формирование творческого подхода к решению проблем, что дают нам возможности современной жизни. Образовательной организации следует учитывать активное использование современных педагогических технологий с целью творческого саморазвития студентов. В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что творческое саморазвитие студентов при изучении дисциплин экономического цикла повысится, если обучение будет реализовано с применением действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий. Исследование проходило на базе Казанского технологического колледжа федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет». Генеральная совокупность респондентов составила 456 обучающихся, выборка состоит из экспериментальной группы – 21 обучающийся и контрольной группы в количестве 24 обучающихся.

Нами был разработан письменный опросник «Выявление компонентов творческого саморазвития студентов» на русском языке с учетом актуальных ценностей для установления в наличии компонентов творческого саморазвития студентов, который позволил упорядочить набор логических закрытых вопросов, служащих достижению цели исследования, решению его задач, доказательству гипотезы исследования.

Опросник (опросный лист) состоит из 19 закрытых вопросов объемом две страницы А4. При этом учтены содержание и словесная формулировка общих утверждений, которые отражают специфичность исследования и вопросы фонового характера, предназначенные для отслеживания существенных признаков творческого саморазвития студентов. В таблице Опросника представлены 19 вопросов с утверждениями, которые необходимо было оценить рейтингом от 1 до 5 по восходящему приоритету (необходимо было выбрать 1 вариант ответа). Опрос проводился в очной форме, непринужденной обстановке, респонденты заполняли опросный лист письменно и располагали необходимой устной инструкцией.

В начале исследования был осуществлен констатирующий этап эксперимента, а именно проведен опрос среди обучающихся КТК ФГБОУ ВО «КНИТУ» в контрольной и экспериментальной группах. Результаты опроса были усреднены и появился предварительный вывод, что показатели констатирующего этапа в экспериментальной и контрольной группах существенно не различаются. Так, итоговый средний показатель опроса в экспериментальной группе равен 3,54 балла из 5 максимально возможных, а в контрольной группе – 3,52 из 5 максимально возможных. Такие данные позволяют сказать, что существующие компоненты творческого саморазвития студентов контрольной и экспериментальной групп на момент проведения констатирующего эксперимента находятся на одном уровне.

Для реализации формирующего этапа исследования была изучена теория интерактивного обучения, отобраны действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, позволяющие спроектировать занятия по дисциплинам экономического цикла для студентов [3, 5, 9]. Были разработаны педагогические правила, способствующие внедрению действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий в учебный процесс. Обучение студентов КТК ФГБОУ ВО «КНИТУ» с применением действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий было осуществлено на дисциплинах экономического цикла. В экспериментальной группе занятия ведутся основным преподавателем с включением и применением предложенных конкретных действенно-практических и творческих педагогических технологий в течение двух семестров, а в контрольной группе занятия проводятся основным преподавателем без предложенных действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий в течение двух учебных семестров.

В процессе формирующего этапа исследования представилась возможность провести опрос у обучающихся (19 человек) профессионально-технической школы-училища г.Дрезден с целью выявления компонентов творческого саморазвития у студентов. Доступ на европейскую площадку был получен во время академической стажировки по программе «Эрасмус+». Обучение проходило в Техническом университете Дрездена (Германия). В рамках некоторых профессиональных модулей присутствует включенная пассивная практика в качестве наблюдателя. Основная цель пассивной практики заключается в изучении опыта, методики, дидактики преподавания дисциплин. Нам определили посещение следующих дисциплин экономического цикла: Berufliche Sozialisation (Профессиональная социализация) и Einführung in der Wirtschaftsdidaktik (Введение в экономическую дидактику). Определено, что занятия активно проводятся с применением средств интерактивных педагогических технологий. На посещенных занятиях преподавателем дисциплины Einführung in der Wirtschaftsdidaktik (Введение в экономическую дидактику) применялись метод фасилитации, анализ видеоролика, лекция-дискуссия и другие. Преподаватель позволил посмотреть план-конспект учебных занятий. Были проанализированы четыре плана учебных занятий, в которых прописывались действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии: групповая работа, кейс – метод, деловая игра, анализ фильма. С учетом включенного обучения слегка изменилась траектория деятельности, а именно конкретизировалась гипотеза исследования, корректировалось содержание исследования, произведен анализ немецкой научной литературы по проблеме исследования, проанализирован разработанный Опросник и отредактирована его версия на немецком языке. В ПТШУ Дрездена опрос производился выборочно с устного согласия студента. Данную группу студентов мы обозначили ознакомительной группой.

Объединенные средние показатели результатов опроса на констатирующем этапе в контрольной, экспериментальной и ознакомительной группах был проанализирован. Высокий результат 4, 2 из 5 возможных имеют студенты ознакомительной группы против 3,5 у студентов контрольной и экспериментальной групп. Такой результат позволяет нам предположить, что высокий результат студентов ознакомительной группы по компонентам творческого саморазвития обеспечиваются использованием действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий в изучении экономических дисциплин. Следовательно, итоговые результаты студентов ознакомительной группы дают возможность предположить, что включенные интерактивные педагогические технологии способствуют творческому саморазвитию студентов. Мы предполагаем, что итоговые результаты студентов ознакомительной группы могут послужить ориентиром для предстоящих результатов контрольного этапа контрольной и экспериментальной групп.

После окончания академической стажировки по программе «Эрасмус+» мы продолжаем наше исследование в КТК ФГБОУ ВО «КНИТУ». При этом необходимо учесть, что в экспериментальной группе основной преподаватель дисциплин экономического цикла в течение двух семестров организовывала учебные занятия с применением предложенных нами действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий, а в контрольной группе указанные технологии не применялись. По окончании формирующего эксперимента в двух группах контрольной и экспериментальной были произведены контрольные замеры, а именно студенты прошли повторный опрос по разработанному и использованному на констатирующем эксперименте опроснику «Выявление компонентов творческого саморазвития студентов».

Уровень итоговых средних показателей контрольной группы констатирующего (3,52 балла) и контрольного этапа (3,53 балла) экспериментов практически не изменился. По контрольной группе существенная разница в показателях утверждений опросника не наблюдается.

Анализируя результаты экспериментальной группы можно сказать, что произошли существенные изменения, а именно наличие значительного прироста между показателями констатирующего (3,54 балла) и контрольного этапов (4,15 баллов) в утверждениях опросника «Выявление компонентов творческого саморазвития студентов». Для более детального анализа и возможности доказательства гипотезы мы выделили базовые компоненты творческого саморазвития (опираясь на анализ отечественной и зарубежной литературы), в которых прослеживается существенное изменение в экспериментальной группе между констатирующим и контрольным экспериментами.

Утверждение 1 Опросника «Я использую самоанализ своей деятельности для последующего развития». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,60 баллов из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4,2 из 5 возможных. Следовательно, можно сказать, что студенты экспериментальной группы действительно анализируют свой внутренний мир, сопоставляя свои возможности с условиями внешнего окружения. Анализ теоретической литературы указывает, что изучение, самоанализ своей деятельности является одним из условий для творческого саморазвития студентов [2, 11].

Утверждение 2 Опросника «Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,30 из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4 из 5 возможных. Это означает, что студенты экспериментальной группы овладели техникой «учиться друг у друга», что свидетельствует о повышении коммуникативности студентов, они обмениваются знаниями, навыками. Можно уверенно сказать, что при поиске обратной связи постепенно ликвидируется пассивность, активизируется самооценка, которая необходима для переосмысления своей деятельности с целью последующего саморазвития. Анализ теоретической литературы указывает, что поиск обратной связи является одним из компонентов творческого саморазвития студентов [8, 10].

Утверждение 8 Опросника «Я использую знания, полученные на учебных занятиях с компонентами творчества, в последующем творческом саморазвитии». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,30 из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4 из 5 возможных. Такой высокий результат можно объяснить тем, что студенты, постигая новые знания, подсознательно формируют в себе эрудированную личность и интересного собеседника. Именно использование полученных знаний являются движущей силой творческого саморазвития, а также одним из компонентов творческого саморазвития студентов [2, 6, 10].

Утверждение 9 Опросника «У меня есть несколько хороших идей». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,60 из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4,1 из 5 возможных. Наличие хороших идей помогает начать и освоить новую деятельность. Идеи способствуют достижения поставленных целей, а если студенты достигли этих целей, следовательно, они на правильном пути творческого саморазвития. Исходя из анализа 9 утверждения, можем уверенно сказать, что студентам экспериментальной группы характерна креативность, творчество, они могут генерировать идеи, с легкостью и приятным удовольствием включаются в творческий процесс, соответственно, постигают творческое саморазвитие. Анализ теоретической литературы указывает, что наличие идей является одним из компонентов творческого саморазвития студентов [6, 7].

Утверждение 10 Опросника «Я считаю, что задания с творческими компонентами позволяют лучше узнать и понять друг друга». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,20 из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4 из 5 возможных. С уверенностью можно сказать, что группа сплотилась при выполнении творческих заданий, потому что взаимное общение способствует грамотному взаимодействию с людьми в реальном мире, а также помогает лучше понять влияние на развитие общения, на развитие человека с последующим саморазвитием. Творческие задания способствуют преодолению трудностей и проблем, которые возникают в коммуникационном процессе [6, 9].

Утверждение 12 Опросника «Занимаясь творческим саморазвитием, я становлюсь открытым и независимым». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,40 из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4,1 из 5 возможных. Открытость и свобода несут в себе множество значений, а именно независимость от внешних и внутренних факторов и полную самостоятельность. С появлением независимости студенты становятся свободной личностью. В свою очередь свобода и саморазвитие схожи между собой, так как без свободных условий не получится саморазвивать себя. Соответственно, открытость и независимость приобретаются студентами при изучении дисциплин экономического цикла, когда они занимаются творческим саморазвитием, а это достижения при использовании действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий. Анализ теоретической литературы показывает, что открытость и независимость являются одними из базовых компонентов творческого саморазвития студентов [7, 12].

Утверждение 14 Опросника «Я отношусь положительно к творческим элементам на учебных занятиях». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,8 из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4,5 из 5 возможных. Творческие элементы в процессе обучения воспринимаются студентами положительно, так как они позволяют оптимально сочетать умственную деятельность с активной деятельностью. Творческие задания вызывают у студентов активный интерес к процессу обучения и к изучению дисциплины. Анализ теоретической литературы указывает, что положительный настрой студентов является одним из базовых компонентов творческого саморазвития студентов [6, 9].

Утверждение 17 Опросника «В процессе учебы я овладеваю и использую новые знания как составную часть дальнейшего саморазвития». На констатирующем этапе эксперимента показатель составил 3,49 из 5 возможных. После формирующего эксперимента, когда при изучении дисциплин экономического цикла были реализованы действенно-практические и творческие (эвристические) педагогические технологии, показатель констатирующего этапа составил 4,13 из 5 возможных. Какие бы знания студент не получал в процессе учебы, они являются важными в профессиональном становлении. Данное утверждение содержало основную

мысль, что не только дисциплины экономического цикла, которые реализовывались с применением действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий, способствовали творческому саморазвитию студентов, но и взгляд на остальные дисциплины поменялся в положительную сторону. В совокупности овладение и использование знаний на других дисциплинах дают толчок к творческому саморазвитию студентов. Анализ теоретической литературы показывает, что новые знания студентов являются составной частью творческого саморазвития студентов [2, 8, 11].

После анализа результатов опроса в ознакомительной группе, мы взяли ответственность предположить, что включенные интерактивные педагогические технологии способствуют творческому саморазвитию студентов. Мы считаем, что результаты ознакомительной группы могут послужить ориентиром для контрольного этапа контрольной и экспериментальной групп студентов при изучении экономических дисциплин.

Опираясь на результаты проведенных исследований можно сказать, что наше предположение: высокий результат студентов ознакомительной группы компонентов творческого саморазвития обеспечен наличием действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий в изучении экономических дисциплин оказалось верным. Использование интерактивных – действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий – способствует творческому саморазвитию студентов, так как итоговый средний показатель констатирующего этапа экспериментальной группы равен 4,15 из 5 возможных, он максимально приблизился к показателю 4,2 ознакомительной группы. Уровень итоговых средних показателей контрольной группы констатирующего и контрольного этапа экспериментов практически не изменился.

Выводы. Таким образом, подтверждена гипотеза исследования: творческое саморазвитие студентов при изучении дисциплин экономического цикла повысилось, так как обучение было реализовано с применением действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий.

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Изд-во Казанского ун-та, 1988. – С. 238.
2. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости // Казань: Центр инновационных технологий. – 2015. – Т. 288.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – Педагогика, 1989. – С. 190.
4. Власова Е.А. История становления проблемы процесса саморазвития // М.: Фолио. – 2007. – С. 18.
5. Голованова И.И. Практики интерактивного обучения: метод. пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 288 с.
6. Baudson T.G. „Ich hab gleich Krea.“Kreative Schule I: So könnte Kreativität als Fach in die Schulen kommen // jetzt neu: Wie wir eine kreative (re) Gesellschaft werden. – 2010. – С. 190-199.
7. Konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts-und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen. Tübingen, - 2017
8. Lehrbuch für Lernen mit Technologien: 2. Auflage (2013) Martin Ebner epubli, 2013 – 592 s.
9. Palmer C. Berufsbezogene Kreativitätsdiagnostik: Entwicklung und Validierung eines Verfahrens zur Erfassung der personalen Voraussetzungen von Innovationen. – 2015.
10. Selbst-Entwicklung: 9 Stufen zunehmenden Erfassens Susanne R. Cook-Greuter, Ed. D. Kodirektorin des Zentrums für Psychologie am Integral Institute Freie Wissenschaftlerin und Konsultant 2008.
11. Was ist Persönlichkeitsentwicklung? Von: Ralf Senftleben, Ralf Senftleben Zeit zu leben GmbH • 12 Kommentare Neu: Kompass-Challenge 2018.
12. www.malschule-friedenau.de/unterricht-mit-kindern/f%C3%B6rderung-durch-kreativit%C3%A4t (дата обращения 25.11.2017)

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Хижняк Елизавета Андреевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Пилюгин Роман Васильевич

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АДДИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль современных 3D-технологий, том числе 3D-печати в формировании профессиональных компетенций у дизайнеров среды; актуализируется и прослеживается междисциплинарная связь, нацеленная на освоение инновационных технологий в дизайн-образовании и внедрение в практику дизайнера 3D-печати на основе компьютерного моделирования объектов дизайна.

Ключевые слова: аддитивные технологии, 3D-моделирование, 3D-печать, проектирование, междисциплинарные связи, компетенции.

Annotation. The article discusses the role of modern 3D technologies, including 3D printing in the formation of professional competencies among environmental designers; interdisciplinary communication is being actualized and traced, aimed at mastering innovative technologies in design education and introducing into practice the designer of 3D printing based on computer modeling of design objects.

Keywords: additive technologies, 3D modeling, 3D printing, design, interdisciplinary communication, competence.

Введение. В современном образовательном процессе при неотъемлемом использовании цифровых технологий трехмерная печать перестает быть чем-то экзотическим и сложно реализуемым. Аддитивные технологии активно внедряются в высших образовательных учреждениях, связанных не только с профессиональной подготовкой инженеров в области промышленного производства, но и подготовкой

дизайнеров, где они задействованы в проектно-исследовательской деятельности и реализации профессиональных задач многих профилирующих дисциплин. Данные технологии начинают широко распространяться в российских общеобразовательных школах, что является показателем самого передового педагогического процесса.

В связи со Стратегией инновационного развития общества на период до 2020 года в сфере образования поставлена задача создания условий для формирования компетенций инновационной деятельности, включающей в себя развитие способностей к постоянному совершенствованию, профессиональной мобильности, стремлению к новому [1]. Разработан в связи с этим комплексный план по развитию и широкому внедрению в стране аддитивных технологий до 2025 г. Важной частью этого плана является создание технологий по изготовлению деталей с применением бионического дизайна.

Изложение основного материала статьи. Деятельность дизайнера в современном обществе несмотря на множество разновидностей направлений, специфически отличающихся друг от друга, имеет общие черты и тенденции своего развития. Благодаря новым передовым технологиям дизайн в современном обществе стал быстро развивающейся востребованной областью деятельности. Практически все проекты профессионального дизайнера создаются в специальных компьютерных графических программах. Компьютерное 3D-моделирование как инновационный метод проектирования дает возможность реализовывать самые смелые архитектурные и дизайн-проекты, формообразование которых может строиться на основе не только простых геометрических форм, но и конструктивной системы бионических форм и оболочек любой кривизны поверхности. Компьютерная программа при этом способна быстро и легко рассчитать любую задуманную форму и свойства её структуры, что облегчает выполнение профессиональных проектных задач.

3D-моделирование является обязательным этапом в аддитивных технологиях — методе изготовления изделия путем послойного его наращивания с помощью специальных расходных материалов (жидких, листовых, порошковых и других). Основными устройствами для использования аддитивных технологий являются 3D-принтеры. Основой для выращивания изделия является 3D-моделирование.

В связи с тем, что проблеме аддитивных технологий в образовательном процессе в последнее время уделяется все больше внимания, стали появляться научные статьи, авторы которых делятся собственным опытом внедрения трехмерной печати в подготовке специалистов тех или иных областей деятельности. Так, В.В. Зеленцов и Г.А. Щеглов изложили результаты своего опыта интеграции аддитивных технологий в подготовке инженеров, убедительно обосновав выбор учебной дисциплины, где можно успешно внедрить технологии трехмерной печати [2]. Обучению инженеров 3D-печати посвятили свои труды также Н.В. Федорова, Н.С. Артемов; О.А. Филиппова; Н.В. Трухина и Б.В. Гарилук. Изданы учебные пособия по аддитивным технологиям в машиностроении (М.А. Зленко, А.А. Попович, И.Н. Мутылина), для студентов других технических вузов (В.С. Антонова, И.И. Осовская; В.А. Валетов; М.А. Зленко, М.В. Нагайцев, В.М. Довбыш; С.В. Каменев, К.С. Романенко; А.И. Рудской, А.А. Попович, А.В. Григорьев, Д.Е. Каледина; др.). И.В. Шишковский в своей книге представляет методики «послойного синтеза и формирования объемных изделий концентрированными потоками энергии», также использование прототипирования в разных областях деятельности, в том числе дизайне и ювелирном искусстве [3].

Отдельным проблемам применения трехмерной печати в художественном образовании, а также в обучении дизайнеров посвящены научные статьи таких авторов, как И.В. Бугаев; Ю.А. Устименко и М.А. Сухнёв; М.А. Гриц, А.В. Дегтярева и Д.А. Чеботарева.

Остается, однако не исследованной проблема междисциплинарных связей при внедрении аддитивных технологий в образовательный процесс при подготовке дизайнеров, а также не раскрыто в полной мере влияние данных технологий на формирование их профессиональных компетенций. В связи с этим рассмотрим данную проблему на примере подготовки дизайнеров среды.

Основная образовательная программа по подготовке бакалавров дизайнеров носит в основном практико-ориентированный характер. Учебные рабочие программы базовых дисциплин в связи с этим нацелены на формирование у учащихся практических навыков и умений, связанных со способностью успешно решать такие важные задачи, относящиеся к проектной деятельности, как владение «технологиями изготовления объектов дизайна и макетирования», «современными информационными технологиями для создания графических образов, проектной документации, компьютерного моделирования», «выполнение инженерного конструирования» [4]. Поставленные задачи в процессе подготовки дизайнеров на современном этапе не могут быть успешно решены без освоения компьютерных технологий, без постижения основ автоматизированной системы проектирования (САПР).

Постоянные изменения стандартов в высшем образовании предполагают для формирования профессиональных компетенций и новые подходы к обучению, связанные с внедрением в образовательный процесс инновационных технологий и методов обучения. Изучение компьютерных технологий в той мере, которое необходимо выпускнику дизайнеру для успешной работы в современном обществе возможно при условии продолжения их освоения в рамках всех профилирующих и специальных дисциплин. Только в этом случае у учащихся могут быть сформированы в полной мере следующие профессиональные компетенции (ПК): «способность конструировать предметы, ..., комплексы, сооружения, объекты»; «способность применять современные технологии, требуемые при реализации дизайн-проекта на практике»; «способность выполнять эталонные образцы объекта дизайна или его отдельные элементы в макете, материале» [4].

С целью развития у дизайнеров среды профессиональных компетенций представляют наибольший интерес богатые возможности использования 3D-печати для архитектурного макетирования, а именно: выращивание макетов зданий с подробной проработкой их отдельных элементов, инженерных коммуникаций, инфраструктурных объектов, также создание интерьеров и отдельных элементов их наполнения. Макет, применяемый архитекторами еще в Древнем Египте, Ассирии и Древней Греции, всегда являлся дополняющей частью выражения творческой задумки автора, дающий более развернутое зрительное восприятие композиционного замысла проектируемого изделия. Зодчие изготавливали прежде всего макеты, а затем чертежи задумываемых объектов. Макет дает сведения о пространственной структуре, размерах, пропорциях, топологии поверхностей, их цветофактурном решении и других особенностях изделия. Макетирование таким образом исторически являлось наглядным представлением архитектурного проекта.

Ручные способы изготовления макетов в дизайн-образовании — неотъемлемая часть профессиональной подготовки, базовая ее составляющая. Макетированию дизайнеров обучают с первых занятий и на протяжении практически всех лет обучения. Однако из-за широкого использования в образовании

инновационных компьютерных технологий в последние годы наблюдается общая тенденция во многих вузах, связанная с ослаблением жестких требований к итоговому макету ручного изготовления, а порой и его обязательного представления на защите дизайн-проекта. Современные возможности 3D-графики способны создавать осязаемую объемную визуализацию интерьеров, архитектурных и иных объектов, а также визуализацию интерактивную, демонстрирующую проект в динамике и с разных сторон.

Альтернативой традиционному методу макетирования является использование аддитивных технологий, позволяющих за более короткое время создать высококачественную объемную модель дизайн-проекта, к примеру, территориального комплекса, в который входят разного рода сооружения от зданий до малых архитектурных форм. Дизайнеры среды все чаще обращаются к объемной печати архитектурных сооружений и зданий различного назначения. Но особенно широко востребовано ими изготовление мелких предметов для экстерьеров и интерьеров — комплектов мебели, оборудования, элементов декора и пр., на которые затрачивается традиционным способом масса времени кропотливого труда. При помощи специального программного обеспечения достаточно быстро создается 3D-модель с целью последующей ее объемной печати на 3D-принтере.

Владение навыками трехмерной печати дает возможность выпускнику активно применять эти знания и умения в своей дальнейшей профессиональной деятельности в современном рыночном обществе.

Четко продуманная система внедрения в программу 3D-печати не только одного курса, но и комплекса дисциплин, таких как «Проектирование в дизайне среды», «Дизайн-проектирование малых форм», «Типология архитектурных форм», «Конструирование и моделирование», «Экодизайн», «Инженерно-технологические основы в дизайне среды» и др., где практикуется компьютерное моделирование и актуально наглядное представление изделия или объекта дизайна в виде макетирования, позволяет постепенно освоить весь поэтапный цикл: от автоматизированного проектирования, моделирования и прототипирования до трехмерной печати рабочего макета. Так, при проектировании дизайна малых форм учащиеся в компьютерной программе строят 3D-модель открытой беседки для зоны отдыха летнего парка, которая в последствии переводится в 3D-печать. По производственной практике одним из заданий является реконструкция архитектурного объекта. Его компьютерная модель также печатается на 3D принтере. При проектировании интерьеров жилых и общественных зданий на занятиях по дисциплине «Экодизайн» студенты моделируют в компьютерных программах не только интерьер, но и отдельные образцы мебели, предметы и элементы декоративно-прикладного искусства, которые могут быть выведены на трехмерную печать. Изучая исторические архитектурные формы, разнообразные формы современных многоэтажных объектов по дисциплине «Типология архитектурных форм», будущие дизайнеры создают эскизный проект здания определенного функционального назначения на основе геометрических или бионических форм разной степени сложности. Модель объекта затем подготавливается для дальнейшей печати на 3D-принтере с помощью 3D-слайсера, нарезающего объект на множество горизонтальных слоев, преобразуя таким образом модель для печати.

При изготовлении макета или модели на 3D-принтере важным этапом является прототипирование — промежуточный этап на пути к созданию итогового изделия. Объемная печать прототипа, к примеру, образца мебели для интерьера, арт-объекта или самого интерьера позволяет наглядно увидеть ошибки, недостатки проекта, при необходимости внести поправки. Прототипирование — это предметно-практическая деятельность, в результате которой понимание и воплощение переходят в навык, через него развивается опыт моделирования задуманных предметных образов, отрабатывается пространственное мышление и пространственное представление.

Комплексный подход в изучении аддитивных технологий, учитывающий междисциплинарные связи на всем протяжении обучения дизайнера, способствует развитию у них также таких профессиональных компетенций, как конструирование изделия с учетом технологий изготовления — выполнение технических чертежей, разработка технической карты исполнения дизайн проекта. За счет того, что сокращается время на реализацию дизайн-проекта и изготовление его макета благодаря применению объемной печати, раскрываются способности обучающихся к самосовершенствованию в получении новых знаний и умений в сфере дизайна.

В учебных учреждениях аддитивные технологии в недавнем прошлом из-за несовершенства качества печати первых моделей рассматривались как нечто утилитарное. В связи с быстрым развитием рынка оборудования для 3D-печати к настоящему времени значительно улучшилось ее качество и разрешение, разнообразность технологий выращивания модели и ценовая доступность, что позволяет ее активно использовать в подготовке дизайнеров.

Традиционная последовательность создания модели описывается следующим алгоритмом:

- изделие создается в специализированном программной среде 3D-моделирования (AutoCAD, Rhinoceros, 3dsMax, ArtCAM, SolidWorks и другие программные продукты);
- производится виртуальная симуляция печати изделия с учетом ребер жесткости и поддержек;
- специальной утилитой (программой) генерируется G-код, понятный для принтера язык послойной печати модели;
- после настройки принтера, заправки материала печати, точного позиционирования, разогрева стола, производится печать — послойное выращивание модели.

Следует отметить, что наряду с компьютерным 3D-моделированием трехмерную модель объекта можно выполнить также, используя разные технологии 3D-сканирования. Однако несмотря на более ускоренный таким образом процесс создания изделия, печать при этом методе выполняется с образца, что не способствует формированию профессиональных компетенций у учащихся, связанных со способностью конструировать объекты и предметы дизайна. Процесс создания модели в этом случае превращается в обычное копирование, при котором корректировка или изменение модели исключается, не развивается и творческое мышление.

Несомненными достоинствами аддитивных технологий является то, что значительно сокращаются сроки решения проектных задач на всех этапах дизайн-проектирования, а также наглядного представления продукта дизайна. Образовательный процесс при этом становится более интересным и креативным.

Применяя 3D-печать в образовании, учитывают, как правило, не только стоимость оборудования, но и технологию выращивания изделия, его качества, вспомогательное оборудование, расходные материалы.

Классическая схема устройства 3D-принтера работает по технологии FDM (послойное выращивание, наплавление модели), при которой создается форма любой конфигурации со сложными контурами и рельефной поверхностью, разной шероховатостью и фактурой. Производится наплавление полимера через экструзивную головку принтера на поверхность разогретого стола рабочего поля. После завершения слоя печати, головка смещается вверх на заданное разрешение печати расстояние и печатает, наплавляет новый слой. И так циклично повторяется до полного завершения печати — выращивания. Полимеру по ходу печати необходимо успевать остывать, чтобы не терять форму, не оседать. Консольные, навесные элементы изделия требуют дополнительной доработки модели, так называемые «поддержки». Это дополнительные ребра жесткости, опорные элементы, которые не дают консольным элементам изделия проседать пока полимер не застыл и не приобрел необходимую конечную жесткость, заданную его свойствами. Ребра поддержки задаются специальной утилитой в среде моделирования или программой печати – выращивания изделия. Затем эти элементы вручную удаляются. Также дополнительной утилитой задаются плотность ребер жесткости (заполняемость) внутри модели, что способствует легкости, конструктивной прочности модели, экономии материала без потери конструктивно-эксплуатационных свойств модели.

Для принтера в зависимости от эксплуатационных свойств изделия применяются различные материалы: пластики, резина, полимеры, металлы и многие другие. 3D-принтеры обладают как монохромной, так и цветной печатью.

Рынок аддитивных технологий делят на две основных сферы:

1) 3D-принтеры начального уровня, включающие программное обеспечение и расходные материалы, предназначенные для сферы образования и 3D-визуализации творческих идей.

2) Более надежные, сложные, точные и дорогостоящие 3D-принтеры, использующиеся в прогрессивных производствах для расширенного воспроизводства и требующие для обслуживания высококвалифицированных специалистов по аддитивным технологиям.

Технологий выращивания насчитывается более десятка видов, различные модификации продолжают развиваться и технологически совершенствоваться. Наиболее распространенные виды аддитивных технологий, оптимальные для использования в образовательных учреждениях и, в частности, в подготовке дизайнеров следующие.

SLA (Stereolithography) — стереолитографическая лазерная печать с высокой детализацией, одна из первых аддитивных технологий. Фотополимер с добавленным в него реагентом-отвердителем наносится на модель послойно. Под воздействием лазера происходит затвердевание облучаемой области. Фотополимер имеет свойства полупрозрачного состава, легко обрабатывается, склеивается и окрашивается.

SLS (Selective laser sintering) — технология рассчитана на работу с порошковыми полимерами и металлами. Наносимый состав спекается под воздействием лазера. Изделия получаются с высокими прочностными эксплуатационными свойствами.

HRM — это послойное выращивание модели с помощью термопластика и вспомогательных растворимых материалов. Используется данная технология для создания конструктивно сложных многоуровневых моделей с множеством полостей и функциональных отверстий. Изделия получают прочные к механическим и химическим воздействиям.

CJP (ColorJet printing) — 3D-полноцветная печать с принципом склеивания порошка, состоящего из гипса.

В обучении студентов-дизайнеров при разработке моделей целесообразно использовать экструзивные 3D-принтеры, печатающие пластиковой проволокой, с различными эксплуатационными характеристиками в зависимости от поставленной задачи. Печатающие пластиковой проволокой — одна из недорогих и вполне качественных технологий выращивания, связанной с расходными материалами, их ценой.

Для студентов творческих специальностей — дизайнеров, архитекторов, художников декоративного искусства в настоящее время есть большие возможности применения полноцветной печати.

Аддитивные технологии вместе с объемным моделированием в компьютерных программах развивают конструктивное мышление у будущих дизайнеров и формируют важные профессиональные компетенции, связанные с применением современных технологий в дизайн проектировании. При этом реализуются требования к качеству макета, степени проработки, детализовки фактуры, цвету изделия наряду со скоростью его исполнения.

Выводы. Таким образом, аддитивные технологии, обладающие возможностями создания с помощью различных видов 3D-печати моделей и изделий из разных материалов для реализации потребностей в наглядной объемной визуализации проектов, становятся одним из важных способов в решении проектных задач, связанных с ускорением изготовления макетов и изделий, их лучшим качеством, а также большей точностью деталей.

Использование в специальных графических компьютерных программах 3D-моделирования будущего дизайн-объекта с целью его дальнейшего изготовления на 3D-принтере позволяет дизайнерам формировать профессиональные компетенции, связанные с совершенствованием навыков работы в 3D-технологиях и развивать их креативное мышление. Формирование основных профессиональных компетенций при подготовке дизайнеров реализуется в освоении смежных профилирующих дисциплин при освоении таких инновационных областей деятельности, как 3D-проектирование, 3D-моделирование и 3D-печать, которые позволяют дизайнеру проявить свободу в моделировании и конструировании объемной формы изделия и дают большие возможности быстро изготовить качественную и прочную дизайнерскую модель конструктивно сложных малых и бионических форм, разнообразных структур и изделий.

Задействование 3D-принтера в подготовке современного специалиста — это не только престиж учебного заведения, но и необходимость, продиктованная современными технологиями развития проектирования и производства в отраслях художественной промышленности и индустрии, что влечет за собой соответствующие требования подготовки будущего профессионала дизайнера-проектировщика.

Литература:

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р). [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (дата обращения 18.02.2019)
2. Зеленцов В.В., Щеглов Г.А. Опыт интеграции CAD-технологий и 3d-печати в учебном плане подготовки инженеров. Открытое образование. 2016; (5): 27-34. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-5-27-34>

3. Шишковский И.В. Основы аддитивных технологий высокого разрешения / И.В. Шишковский. – СПб.: Питер, 2016. — 400 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (Уровень бакалавриата) [Текст]: (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. N 1004 [Электронный ресурс] — URL: <http://fgosvo.ru/news/9/1911> (дата обращения: 18.02.2019)

Педагогика

УДК: 371.134:376:378

кандидат педагогических наук, доцент Хитрова Анна Викторовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье проанализированы подходы к раскрытию сущности и содержания понятия «академическая мобильность» в контексте реализации проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей. Выявлена закономерная связь между академической мобильностью и эффективным взаимодействием в рамках работы над проектами гуманитарной направленности.

Ключевые слова: академическая мобильность, проектная деятельность, обучающиеся высшей школы, гуманитарные направления подготовки.

Annotation. The article analyzes the approaches to the disclosure of the essence and content of the concept of «academic mobility» in the context of the implementation of the project activities of students of humanitarian specialties. The logical link between academic mobility and effective interaction in the framework of work on humanitarian projects has been revealed.

Keywords: academic mobility, project activities, students of higher education, humanitarian areas of training.

Введение. В условиях внедрения ФГОС 3++ проектная деятельность обучающихся занимает важное место в профессиональной подготовке будущих специалистов. Причем, особой значимости данный вопрос приобретает для гуманитарных направлений подготовки. Проекты для гуманитариев – это область знаний, которая требует детального рассмотрения и изучения. Анализ научных работ по проблематике организации проектной деятельности показал, что все они преимущественно ориентированы на будущих экономистов, менеджеров, а также представителей технических специальностей. Данный аспект не соответствует основным требованиям, представленным в нормативных документах – ФГОС ВО, профессиональных стандартах. Именно с этой проблемой мы столкнулись в рамках реализации учебных проектов для будущих филологов, историков и социальных педагогов. В этой связи, академическая мобильность выступает эффективным способом установления положительных связей взаимодействия между гуманитарными вузами с целью выявления общих закономерностей и тенденций организации проектной деятельности. В дальнейшем, подобные действия позволят обобщить полезный практический опыт в построении унифицированной модели проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей.

Изложение основного материала статьи. Академическая мобильность как современный механизм развития и раскрытия человеческого потенциала может рассматриваться в разных аспектах, тем самым, предполагая различное содержательное наполнение. Официальной трактовкой данной категории признана редакция, изложенная в рамках Болонской конвенции, согласно которой, это «ключевой принцип формирования Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, предусматривающий многообразные возможности для свободного перемещения европейских студентов, преподавателей и исследователей в этих пространствах в целях аккумуляции на личностном уровне академического и общекультурного потенциала развития национальных систем высшего образования и увеличения их вклада в социально-экономическое развитие своих стран» [1].

Нам представляется интересным, изучить факт толкования академической мобильности в экономическом, правовом, социальном и образовательном аспектах с целью выявления характеристик данного процесса и его влияния на эффективность организации проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей. Результаты сравнительного анализа подходов к раскрытию сущности и содержания понятия «академическая мобильность» в зарубежной (европейской) практике представлены в таблице 1.

Сравнительный анализ подходов к раскрытию сущности и содержания понятия «академическая мобильность» в зарубежной практике

№ п/п	Название подхода (аспект рассмотрения)	Содержание понятия	Основные характеристики (свойства)
1.	Экономический	«... важный инструмент обеспечения должного уровня инновационной активности и повышения качества человеческого капитала ... фактор достижения состояния национальной конкурентоспособности...» [5].	<i>повышение качества человеческого капитала, конкурентоспособность</i>
2.	Правовой	«... возможность «пользования» европейскими образовательными ценностями» (Пражское коммюнике министров образования 2001 г.); «... основа для формирования Европейского пространства высшего образования» (Берлинское коммюнике 2003 г.) [5].	<i>единое пространство высшего образования</i>
3.	Социальный	«... создание возможностей для личностного роста, развития сотрудничества между людьми и институтами» (Лондонское коммюнике 2007 г.) [5].	<i>личностный рост, сотрудничество</i>
4.	Образовательный	«... мобильность студентов, исследователей и сотрудников высшей школы повышает качество программ и научных исследований, усиливает академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования... формирует уважение к многообразию, способность понимать другие культуры, побуждает к языковому плюрализму...» («Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» (Левене/Лууен-ла-Неве, 2009 г.) [5].	<i>повышение качества образования, языковой плюрализм, культурное многообразие</i>

Исходя из сравнительного анализа подходов к рассмотрению сущности понятия «академическая мобильность» в зарубежной (европейской) практике и обозначенных нами ключевых характеристик, можно сформулировать следующее определение – это процесс, который направлен на создание единого европейского пространства высшего образования с целью повышения качества образования, развития личности, языкового плюрализма, возможности раскрытия культурного многообразия в условиях сотрудничества и диалога в ситуациях конкурентоспособности.

Подходы отечественных исследователей к трактовке академической мобильности отличаются своим многообразием, для них также, как и для зарубежных коллег характерен плюрализм мнений. Остановимся на некоторых из них:

фактор развития международной интеграции в образовании (А.В. Кузьмин) [6];

личностное новообразование, в основе которого проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута с учётом специфики выбранной профессии (Л.В. Знобенко) [3];

возможность для получения разностороннего европейского образования, «привития чувства гражданина Европы» (М. Н. Трегубова) [9];

часть социальной мобильности, которая способствует формированию образовательного потенциала личности [4].

Как видно из этих определений, академическая мобильность рассматривается в широком значении, например, как основа развития международной интеграции, или в достаточно узком – «личностное новообразование», личностный рост, развитие и т. д. по аналогии с зарубежными авторами.

В свою очередь, авторы (С.Е. Елкин, Н.М. Калинина, Е.С. Каньгина, О.А. Радионова) [4] анализируют различные источники, как печатные, так и электронные (интернет-источники) под академической мобильностью понимают возможность получения научного опыта. Итак, в нашем исследовании важным является выявление закономерных связей между академической мобильностью и эффективным взаимодействием в рамках работы над проектами гуманитарной направленности, поэтому получение научного опыта как ключевого процесса, позволяет в достаточной мере проследить эту взаимосвязь.

В соответствии с Положением о внутрироссийской академической мобильности федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» [8] академическая мобильность – это «перемещение на определенный период обучающихся и (или) работников в партнерскую организацию в рамках соглашений, заключенных между КФУ и партнерской организацией, для прохождения части обучения, преподавания, проведения исследований, прохождения стажировок и иных целей, соответствующих основной уставной деятельности КФУ, с последующим возвращением в направляющую организацию» [8, с. 7-8].

В рамках академической мобильности как основе эффективного взаимодействия в рамках проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей решаются следующие задачи:

1. Подготовка дистанционной площадки для эффективного взаимодействия с ведущими гуманитарными вузами из разных регионов РФ в рамках проектной деятельности обучающихся.

2. Установление прямых связей с гуманитарными вузами как основе академической мобильности в рамках эффективной проектной деятельности гуманитариев.

3. Заключение договоров о сотрудничестве с гуманитарными вузами из разных регионов РФ в рамках проектной деятельности обучающихся.

4. Изучение опыта организации проектной деятельности в ведущих гуманитарных вузах.

Под проектной деятельностью мы понимаем «... мотивированную самостоятельную деятельность обучающихся, ориентированную на решение определенных практически или теоретически значимых задач, оформленную в виде конечного продукта. Этот продукт (результат проектной деятельности) можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [7].

Проект рассматривается нами как «... серия спланированных, обоснованных, взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения поставленных целей и разрешения конкретных задач за строго определенный период времени» [7].

Проекты гуманитариев существенным образом отличаются от проектов с технической и экономическими компонентами. Отсюда, к проектам гуманитарной направленности согласно общей классификации проектов относятся: образовательные (по сфере применения), социальные (по функциональной направленности), учебные (монопроекты – по масштабу разработки), в которых результатами выступают новые программы, технологии, методы и т.д.

В свою очередь, в рамках академической мобильности в качестве принципиально нового результата могут выступить закономерности и тенденции организации проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей, что в дальнейшем позволит решать принципиально новые задачи – повышение эффективности и результативности проектов, реализуемых гуманитариями, откроет новые направления развития исследований в науке – концептуальное обоснование унифицированной модели организации проектной деятельности для гуманитарных направлений подготовки, обеспечит усовершенствование известных параметров – управление проектами гуманитарной направленности.

Формами академической мобильности, реализуемыми через призму проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей являются сотрудничество и взаимодействие, объединение с целью построения эффективного диалога между гуманитарными вузами и организуемые через совместные мастер-классы, круглые столы, летние школы.

Выводы. Академическая мобильность как основа эффективного взаимодействия в рамках проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей рассматривается нами как процесс обмена научным и практическим опытом между ведущими гуманитарными вузами с целью получения качественно нового результата – определение закономерностей и тенденций организации проектной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей. Данный аспект в дальнейшем позволит решать принципиально новые задачи – повышение эффективности и результативности проектов, реализуемых гуманитариями, откроет новые направления развития исследований в науке – концептуальное обоснование унифицированной модели организации проектной деятельности для гуманитарных направлений подготовки, обеспечит усовершенствование известных параметров – управление проектами гуманитарной направленности.

Литература:

1. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Под ред. В.И. Байденко и Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 56–57.

2. Жукова, Н.В., Мартыненко, О.О. Описание лучшей практики вузов по направлению Болонского процесса «Академическая мобильность» на примере вузов Дальневосточного Федерального округа 2007 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/895/61895/31817>.

3. Зновенко, Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т] / Л.В. Зновенко. – Омск, 2008. – 23 с.

4. Калинина, Н.М., Елкин, С.Е., Радионова, О.А., Каныгина, Е.С. Модернизация отечественной системы образования: развитие индивидуальной академической мобильности участников образовательного процесса / Н.М. Калинина, С.Е. Елкин, О.А. Радионова, Е.С. Каныгина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5; [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7095>.

5. Козырин, А.Н. Финансирование академической мобильности в России: развитие организационно-правовых основ / А.Н. Козырин // Ежегодник Российского образовательного законодательства. – 2011. – Т. 6. – С. 100–113.

6. Кузьмин, А.В. Управление академической мобильностью как фактор развития международной интеграции в образовании: автореферат дис... канд. экон. наук: 08.00.05 / [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена] / А.В. Кузьмин. – Санкт-Петербург, 2007. – 26 с.

7. Положение о проектной деятельности обучающихся ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского», приказ № 175 от 28.02.2018 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cfuv.ru/sveden/document>.

8. Положение о внутрироссийской академической мобильности федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/01/3.pdf>.

9. Трегубова, Т.М. Академическая мобильность преподавателей и студентов / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2006. – № 2. – С. 28–30.

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Хопренинова Валентина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОБУЧЕНИЕ СОЗДАНИЮ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ИЛИ «ОБ ОДНОМ И ТОМ ЖЕ ПО-РАЗНОМУ»

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения младших школьников созданию текстов-описаний художественного стиля речи. Автор обосновывается мысль о том, работа над развитием связной речи с учетом функционального стиля речи позволяет младшим школьникам более осознанно подходить к выражению собственных мыслей, быть более внимательным к родному слову.

Ключевые слова: начальная школа, развитие связной речи, особенности художественного стиля речи, стилистический анализ текста.

Annotation. This article deals with the problem of teaching younger students to create texts-descriptions of the artistic style of speech. The author justifies the idea that working on the development of a coherent speech with regard to the functional style of speech allows younger students to more consciously approach the expression of their own thoughts, to be more attentive to their native word.

Keywords: primary school, development of coherent speech, features of the artistic style of speech, stylistic analysis of the text.

Введение. Русский язык как предмет в начальной школе выполняет задачу не только лингвистического образования, но и духовно-нравственного развития ребенка. Уроки русского языка в современной школе, продолжая лучшие традиции отечественной педагогики, направлены на решение задач как познавательной цели обучения, так и социокультурной – «изучение родного языка для формирования коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи» [1].

Коммуникативная направленность обучения родному языку стала возможна после научных открытий, сделанных в психологии и лингвистике. Ученые-психологи во второй половине XX в сформулировали тезис о том, что речь – деятельность, значит, состоит из тех же компонентов, что и деятельность вообще, а именно: создания речевой ситуации, мотивации, цели высказывания, языковых средств и речевых умений. В это же время в лингвистике появляются науки, изучающие текст: функциональная стилистика, лингвистика текста и культура речи. На основных положениях этих наук начала успешно развиваться методика развития связной речи (В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик и др.) [4].

Изложение основного материала статьи. Предметом изучения лингвистики текста являются особенности разных типов текстов, (описания, повествования, рассуждения), специфика и построения каждого из них и отбора языковых средств.

С использованием данных названных дисциплин связано совершенствование постановки развития речи детей в школе. В образовательных программах для начальных классов ФГОС второго поколения определены задачи и содержание работы по развитию связной речи младших школьников: создаваемое высказывание должно соответствовать определенному стилю, типу текста, жанру, что обязательно должно отражаться в его заголовке.

М.Р. Львов подобного вида работы охарактеризовал как «образно-эмоциональное описание предмета» [3]. Задача создания текста-описания подчинена характеристике объекта, (места, портрета и др.) с помощью выделения его признаков. Сведения о признаках являются основной частью высказывания, содержащего фрагменты с типовым значением «предмет и его признак».

Условно текст — описание можно разделить на 3 структурные части: в 1-й части описательного текста следует предьявить предмет, который предстоит описывать; во 2-й части раскрываются наиболее яркие признаки предмета; в 3-й части - высказывается впечатление о предмете, дается его оценка. Например:

На засохшем дереве пристроился дятел. Какой он нарядный! Головка и спинка черные, на затылке ярко красное пятно, а на черных крылышках белые пятнышки и полоски. Весь пестрый ...

Особое место среди задач обучения в начальных классах занимает обогащение речи школьников, в том числе повышение ее образности. Образная речь – это речь эмоциональная, где эмоции выражаются образными языковыми средствами – словами в переносном значении, а также синтаксическими фигурами речи. Рассмотрим некоторые аспекты работы над художественным описанием в начальной школе, как одного из направлений в развитии связной речи учащихся.

Речевые задачи по созданию текста-описания будут выполнены, если будут выполнены следующие условия: представлены детали описываемого предмета, выявлены их наиболее яркие признаки, использованы точные слова для обозначения этих признаков. Условно текст — описание можно разделить на 3 смысловые части: в 1-й части описательного текста предьявляется предмет речи; во 2-й части раскрываются его признаки; в 3-й части выражается оценка или впечатление о предмете речи. Описание может быть научно-деловым или художественным.

Художественный стиль – один из стилей книжной речи. Он используется в художественных произведениях разных жанров (стихи, рассказы, повести, романы, поэмы и т.д.). Задача данного стиля: нарисовать живую картину, изобразить то, о чем рассказывается; передать чувство автора, воздействовать на читателя или слушателя. Две важнейшие функции языка – коммуникативная и эстетическая – объединяются, чтобы не только описать, выполнить речевую задачу, но и создать образ, настроение, произвести впечатление. Эти цели достигаются особой лексикой, синтаксическими конструкциями, которые представляют собой образно-выразительные средства языка, авторским отношением к изображаемому. Для художественного стиля речи характерны слова в переносном значении (тропы), эмоционально-оценочная лексика, употребление стилистических фигур речи. Глубокий эмоционально-оценочный контекст расширяет изобразительные возможности языка, его выразительность. Например:

На ветках дерева сидели снегiri. Один из них запомнился мне особенно. Головка, спинка, крылышки были черные, а грудка – ярко-красная. Такой нарядный! Как румяное яблочко!

Использование тестов художественного стиля на уроках русского языка в начальной школе оказывает большое влияние на развитие связной речи учащихся, т.к. художественная литература дает прекрасные образцы текстов художественного описания. Работа над языком фрагментов художественных произведений рассматриваемого типового значения стимулирует, речевую деятельность, обогащает словарный запас детей, расширяет кругозор, развивает языковое чутье, кругозор, эстетический вкус. Анализ использованных писателями богатства лексических вариантов и синтаксических конструкций помогает развитию лингвистических способностей младших школьников, формированию читателя.

При подборе текстов для анализа важно учитывать наличие положительных стимулов для выполнения задания и создавать их; интерес к содержанию и характеру работы, творческое направление деятельности и т.д.

Развитию у младших школьников описательной речи будут способствовать упражнения, направленные на наблюдение, сравнение, сопоставление, выделение отличительных черт в текстах художественного стиля речи, работа над образно-выразительными средствами, конструирование и переконструирование текста одного стиля в другой [2]. Например:

I. Стилистический анализ образцового текста: его задач, содержания, языковых средств проводится с целью поучиться у автора – мастера слова: «Как создается такой текст? Как он строится? Как автор добивается такой яркой картинности и изображаемого?»

Прекрасен снег в морозец: хрустит и звенит под ногами - ломаются кристаллические снежинки. Эфирный холодок подмораживает щеки, пощипывает уши... Хорошо! А на снег солнечный и смотреть нельзя - ослепляет. (А. Шамшурин).

Задание:

- Прочитайте. Постарайтесь мысленно представить себе картину, которую описал автор.
- Докажите, что это текст.
- Укажите слова, важные для раскрытия темы.
- Какие слова потребовались автору, чтобы изобразить снег? Что это за слова, как они называются. На какой вопрос отвечают? Найдите, что с чем сравнивает автор?
- Нравится ли автору зима?
- Как вы догадались?
- А вам любите зиму? Давайте оставим на память фотографию. Мысленно сфотографируйте эту картину. Сколько снимков получилось?

II. Моделирование текста-описания.

Текст, в котором раскрываются признаки предмета, называются описанием. В описании говорится только о тех признаках предмета, которые помогают раскрыть основную мысль. Текст – описание всегда рисует одну картинку, в нем обычно много прилагательных и сравнений. Он передает отношение автора к описываемому, его настроение.

Модель данного типа речи будет состоять из следующих компонентов:

1. Название типа речи.
2. Вступление (предъявление предмета речи).
3. Основные признаки
4. Языковые средства.
5. Статичность.
6. Заключение (выражение оценки, впечатления).

III. Наблюдение над изобразительно-выразительными средствами языка: работа над сравнениями; эпитетами.

- Прочитай, какими увидели облака три известных писателя:
По ясному небу едва-едва неслись высокие и редкие облака, изжелта-белые, как весенний запоздалый снег, плоские и продолговатые, как опустившиеся паруса (И.С. Тургенев).
По синему-синему небу плыли облака, словно круги снега (А.Н. Толстой).
- Смогли ли вы представить облака по описанию?
- Что с чем сравнивают авторы? Почему?
- Какую авторскую мысль усиливает это сравнение?
- Какие слова помогли вам понять, что это сравнение.
- Попробуйте сделать рисунок к каждому описанию. Что помогло вам так зримо представить картинку.

IV. Сопоставление авторских задач, содержания и языковых средств текстов на одну тему, но разных стилей речи, один из которых является художественным описанием.

1. Сравните два текста и скажите: в какой ситуации могли появиться эти тексты? Что в них общего и чем они отличаются?

Ландыш майский – травянистое многолетнее растение, от которого вырастают вверх цветоносные стебельки высотой 20-30 см.

Пришел май, и зазелени среди изумрудной травы белые колокольчики. Их нежные головки легко покачиваются ветерком, словно кивают. В воздухе разлит терпкий аромат.

- Что общего в этих описаниях?

(В обоих текстах описывается одно и то же растение – ландыш, общим для обоих текстов является тема «ландыш»).

- Чем отличаются тексты?
- В каком тексте описываются («рисуются») цветы? А в каком указываются общие признаки всех цветов, ландыша майского, сообщаются точные научные сведения?
- В каком тексте передается настроение автора, его отношение к описываемому?
- Какова задача первого описания?
- (Поделиться своими мыслями, чувствами, показать, какие это красивые цветы, привлечь к ним наше внимание).

- Какова задача второго описания?

(Сообщить об отличительных признаках ландыша, чтобы ее можно было отличить от других цветов)

— Какой из этих текстов можно прочитать в художественной книге, а какой в учебнике по природоведению?

Это упражнение позволяет сделать важные выводы: описание, в котором по-научному точно сообщается об отличительных признаках предмета, называется деловым или научно-деловым описанием. Описание, в котором автор как бы «рисует словами» предмет, делится своими мыслями, чувствами.

V. Сопоставление текста с задачами и условиями общения, применительно к которым он якобы создавался; выявление несоответствия.

1) Ученики составили описание. Прочитайте его внимательно и определите, какого оно стиля (делового или художественного).

На белом камне я вдруг увидел ящерицу необыкновенной красоты. Она лежала на своих коротких конечностях, подняв маленькую головку. Ящерица была зеленая-презеленая. Длина тела с хвостом - 15 см. Вот какая красавица!

– Какое описание хотел создать автор - деловое или художественное? (Художественное).

– Докажите это (В этом описании автор делится своими впечатлениями о том, какая ящерица была красивой).

– Найдите предложения, в которых выражена основная мысль (Ящерица необыкновенной красоты. Вот такая красавица!)

– Что поразило автора? В чем он увидел необыкновенную красоту ящерицы?

– Все ли вам нравится в этом описании? Давайте исправим его. Найдём предложения и слова, которые не подходят к данному описанию.

– Какое предложение «лишнее»? Почему?

– Каким словом можно заменить слово «конечности»? (Лапки).

– Прочитаем исправленный текст.

2) Прочитайте два отрывка из сочинений. Будьте внимательны: в каждом из них есть «пришелец» – предложение, которое мешает рисовать картину, выражать чувства. Найдите его в каждом тексте. Где было бы уместно использовать это предложение?

а) *Красиво в осеннем лесу! Желтые ладошки показывает клен, а на иве красные рыбки повисли. На других деревьях листья тоже изменили свою окраску.*

б) *Стоишь среди деревьев, а они как бы роняют прощальные золотые слезы. А красавица рябина надела праздничные красные бусы. Эти плоды являются кормом для птиц.*

В процессе анализа школьники осознают, что выразительность приведенных текстов нарушают последние предложения. «На других деревьях...» - из этого предложения можно только узнать то, о чем в нем говорится, увидеть же картину нельзя – сведения слишком обобщены. «Деревья... изменяют окраску» – в художественном тексте нужно сказать конкретнее; кроме того, слово окраска носит деловой характер. Во втором тексте последнее предложение содержит информацию, ненужную для художественной речи.

VI. Сопоставление авторского варианта текста с сознательно «испорченным»:

– Сравним предложения левой и правой колонок. Где ярче, точнее рисуется картинка, передается настроение? Какие слова помогают это сделать?

С деревьев падали падают листья.

Листья ложились на все вокруг.

Они все были разные.

Листья падали долго.

Листья плотно покрыли землю.

Как красиво!

И вот начался листопад!

Листья тихо падали и ложились на землю, крыши, деревья – на все вокруг.

Листья клена были похожи на желтые ладошки, а березовые листочки напоминали золотые монетки.

Шел золотой дождь.

Мягкий пестрый ковер плотно покрыл землю.

Так красиво вокруг, как будто праздник наступил.

Этот прием, используемый для анализа выразительных языковых средств, используемых автором, называется «стилистический эксперимент». Он состоит в сопоставлении авторского варианта с сознательно «испорченным». Это особо подчеркивает достоинства авторского текста. Используемые автором лексического повтора, олицетворения, конструкций с обобщающим словом и однородными членами, конкретизируют картину, делают ее яркой и зримой. Автор и свое настроение: передает " *Так красиво вокруг...*" – безличным предложением, передающим сопричастность к этому чуду природы читателя.

VII. Стилистая правка текста: редактирование содержания, языковых средств.

1. Подбор языковых средств.

а) Прочитайте текст.

Пришла ... весна. На ... небе засияло ... солнце. Потекли .. ручьи. Вернулись домой ... птицы.

б) Попробуйте обогатить текст. С помощью каких средств языка можно это сделать? (сравнения, прилагательные, эпитеты).

В процессе работы происходит обогащение текста словами-красками – эпитетами, сравнениями. Вставка подходящих по смыслу эпитетов и сравнительных оборотов в «испорченный» авторский текст позволяет ученикам добиваться поиска наиболее подходящих слов, точности изображения. После чего полученный вариант следует сопоставить с авторским. Этот прием позволяет в неповторимости авторского слова, его уникальности.

VIII. Восстановление текста определенного стиля из данных деталей содержания. Например:

..., и на землю спустилось розовое утро. Вот-вот должно взойти солнце. Его лучи уже загораются на горизонте. И все вокруг оживает и просыпается..

– Данное начало потерялось, Помогите восстановить маленькую зимнюю зарисовку, сделанную школьницей. («За волшебной тучкой спряталась ночь»)

IX Конструирование текста одного стиля на основе текста другого стиля.

– Прочитайте описание цветка, данное в словаре, и определите его стиль.

«Роза – кустарник с красивыми крупными душистыми цветками и со стеблем, покрытым шипами».

Найдите изображение этого цветка. С чем можно сравнить его лепестки, стебель, листья? Постарайтесь «превратить» это описание в художественное.

Выводы. Таким образом, использование на уроках обучения русскому языку художественных авторских текстов, образных и эмоциональных, оказывает нравственное и эстетическое воздействие на учащихся. После

приобретенных знаний, умений, способов действия с готовыми текстами мастеров слова младшие школьники приступают к выполнению творческих работ. В начальной школе они научатся создавать такие жанры художественного стиля, как загадка, (построенная на сравнении, эпитетах или метафоре), и этюд (словесная зарисовка описательного характера).

Систематически проводимая работа над текстами-описаниями художественного характера способствуют развитию эмоциональной сферы детей, способности к восприятию прекрасного, желанию наблюдать и переживать красоту окружающего мира и выражать ее средствами родного языка.

Литература:

1. Ладыженская, Т.А. Речевые уроки / Т.А. Ладыженская. – М.: Астрель, 1995.
2. Львов, М.Р. Школа творческого мышления: Пособие по рус. яз.: 1-4 кл. / М.Р. Львов. – Тула: Родничок, 2003. – 287 с.
3. Примерные программы начального общего образования. – В 2 ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2008.
4. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах: учебное пособие / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская, Г.А. Цукерман, В.Г. Горещкий, О.В. Кубасова и др. – М.: Академия, 1997. – 383 с.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

студент Калинкина Ксения Владимировна

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

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРИОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье авторы обращаются к рассмотрению проектного обучения как эффективного метода приобретения опыта деятельности студентами. Авторы указывают на требования, соблюдение которых будет способствовать успешности проектного обучения. Рассматривая историю возникновения проектного обучения, авторы указывают на использование метода проектов современной высшей школой в качестве комплексного обучающего метода, дающего возможность обучающимся самостоятельно планировать, организовывать и контролировать свою деятельность. Авторы особо отмечают ориентацию проектного метода обучения на самостоятельность обучающихся. Целью создания и реализации студенческих проектов является, по мнению авторов, подготовка выпускника высшей школы к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, опыт деятельности, проектная деятельность, метод проектов, высшая школа, профессиональная деятельность.

Annotation. In the article, the authors turn to the consideration of project training as an effective method of gaining experience in the work of students. The authors point out the requirements, compliance with which will contribute to the success of project training. Considering the history of project training, the authors point to the use of the project method by a modern higher school as a comprehensive teaching method, enabling students to independently plan, organize and control their activities. The authors emphasize the orientation of the project method of teaching on the independence of students. The purpose of the creation and implementation of student projects is, according to the authors, the preparation of a graduate of higher education for professional activity.

Keywords: innovative pedagogical activity, experience of activity, project activity, project method, higher school, professional activity.

Введение. В связи с переводом экономики страны на инновационный путь развития стратегические задачи модернизации системы профессионального образования и развития кадрового потенциала включают в себя в качестве приоритетной задачу формирования у выпускников отечественных университетов компетенций инновационной деятельности: это способность и готовность к непрерывному образованию, систематическое самосовершенствование, профессиональная мобильность, способность к критическому мышлению, креативность, предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и высококонкурентной среде и пр. [4].

Правительственная стратегия модернизации образования (2020) обозначает задачи, стоящие перед образовательным процессом:

- формирование умений и навыков критического мышления в условиях работы с большими объемами информации;
- формирование навыков самостоятельной работы с использованием новых информационных технологий;
- формирование навыков самообразования, развитие способностей к академической мобильности учащихся.

Система высшего профессионального образования инновационную педагогическую деятельность рассматривает как деятельность, направленную на поиск, изучение, распространение, разработку и внедрение педагогических и организационных инноваций, передачу результатов фундаментальных и прикладных научно-исследовательских разработок в образовательный процесс и создание инновационной образовательной среды, которая обеспечивает инновационную активность обучающихся [9].

Изложение основного материала статьи. В системе профессионального образования в рамках деятельностно-компетентного подхода приобретает новое значение опыт деятельности, выступающий в качестве готовности личности к определенным действиям на основе приобретённых знаний, умений и навыков. Опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы. В этом случае при деятельностно-

компетентностном подходе традиционная триада «знания-умения-навыки» пополняется новой дидактической единицей «опыт деятельности» [2].

Президент России В.В.Путин отметил, что, «начиная со школьного и дополнительного образования, мы создаём условия, чтобы дети во всех регионах страны могли реализовывать технические и научные проекты, с детства приучались к командной, творческой работе. Эти навыки необходимы современному специалисту практически в любой сфере» [5].

Проектная деятельность является одним из эффективных методов для реализации вышесказанного. В образовательной системе она обеспечивает качество, содержит исследовательское и творческое начало. Проектную деятельность можно отнести к разряду инновационной, предусматривающей преобразование реальности, строящейся на основе соответствующих технологий, подвергаемой унификации, освоению и усовершенствованию. Преимущество данного метода заключается в выработке умения взаимодействовать с различными людьми, в приобретении навыков стрессоустойчивости, в формировании лидерских качеств, пунктуальности, организованности, терпимости.

Непосредственно в процессе обучения приобретение опыта деятельности не должно ограничиваться различными видами практик. Прохождение через опыт деятельности для студентов – это совместная творческая деятельность на занятиях, которая может реализовываться в процессе проектной деятельности.

Успешное внедрение проектного обучения в современную образовательную практику возможно при соблюдении определённых условий. Организация проектной деятельности требует реализации современных требований:

- технологичный характер процесса образования: в основе метода проектов проблемное, диалоговое, дистанционное, разновозрастное, развивающее, здоровьесберегающее обучение;
- логическое создание портфолио, в котором обязательно наличие: паспорта проекта, методической карты проекта, планов выполнения проектов и каждого из этапов, результатов исследований и анализа, фиксации различных идей, гипотез и решений, резюме возникших основных вопросов и способов их решения, представление продукта проекта, материалов к защите;
- презентация обучающей системы проектов, которая основана на конкретной классификации: монопредметные, межпредметные, внепрограммные; индивидуальные, групповые, коллективные; разновозрастные, разновозрастные; мини-проекты, четвертные, полугодовые, годовые, многолетние (в основе классификация проектов Е.С. Полата и Л.Н. Серебrenникова).

Метод проектов разработал американский педагог У. Килпатрик в 20-х гг. XX века, к этому времени относится использование метода проектов или метода решения проблем (problem solving) в учебном процессе. Основоположителем «прагматической педагогики» Дж.Дьюи и его последователями Е. Паркером и В.Килпатриком было высказано мнение о возможности считать проектом любую деятельность, которая решает какую-либо проблему, способствует развитию интеллектуального интереса и выполнена «от всего сердца» группой обучающихся самостоятельно, которых объединяет общий интерес.

Появление метода проектов в отечественном образовании относится также к XX веку. Идея проектного обучения была поддержана русским педагогом С.Т. Шацким, который организовал группу сотрудников. Совместно они стали использовать методы проектов в педагогической деятельности.

Е.С. Полат рассмотрел в исследованиях историю и теорию проектной деятельности. Изучению технологии проектной деятельности посвящены работы многих учёных, педагогов и психологов: А.Н. Леонтьева, Н.Ю. Пахомова, Н.В. Горбунова, Ю.Л. Хотунцева, Г.В. Девяткина. К изучению проектной деятельности в образовании обращались учёные: В.В. Симоненко, Н.В. Матяш, А.Н. Бобровская, В.Ю. Гребенщикова и др. В.В. Симоненко проектную деятельность трактует как деятельность, основу которой составляет познавательная и практическая деятельность, результатом которых является продукт, имеющий субъективную (возможно, объективную) новизну [6].

Современная система высшей школы использует метод проектов в качестве компонента системы обучения. Метод проектов – это особая организация самостоятельной работы обучающихся, конечной целью которой является решение проблемы, достижение определённого результата. Следует отметить ориентацию проектной деятельности на раскрытие внутренних резервов личности обучаемого, раскрытие интереса к образовательной деятельности, развитие интеллектуальных способностей, способностей к творчеству.

Термин «проект» появился в европейских языках при заимствовании из латинского и трактуется как «выброшенный вперёд, выступающий, бросающийся в глаза». В настоящий момент понимается как идея, принадлежащая субъекту, имеющему право распоряжаться ею как собственной мыслью. К.М. Кантор определяет проект как проявление творческой активности сознания человека, «через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию» [1].

Метод проектов является комплексным обучающим методом, дающим возможность проявления самостоятельности планирования, организации и контроля собственной деятельности. К особенностям проектной деятельности можно отнести ориентацию на достижение конкретной практической цели – наглядное представление результата [3].

В основе метода проектов присутствует разработка и создание при контроле преподавателя обучающимися новых результатов деятельности, обладающих практическим значением, в которых отмечается субъективная или объективная новизна. Метод проектов основывается на интересе, на творческой самореализации личности обучающегося, находящейся в профессиональном развитии, на интеллектуальных возможностях, волевых качествах и творческих способностях, которые имеют проявление в процессе решения заинтересовавшей студента проблемы.

Учебный творческий проект – это собственными силами студента исследованный и произведённый продукт интеллектуальной или материальной формы от идеи до её реализации, имеющий субъективную или объективную новизну. Данный вид деятельности даёт возможность студентам разбираться в вопросах, имеющих для них важность с точки зрения будущей профессиональной деятельности. Преподаватель вправе предложить тематическое поле, а студенты самостоятельно выбирают, что для них является приоритетным.

Проектная деятельность основывается на развитии познавательного интереса, на умении независимого конструирования собственных знаний, ориентации в информационном пространстве, развитии критического и творческого мышления, умении увидеть, сформулировать и разрешить возникшую проблему. Проектный метод обуславливает дифференцированный подход к обучению.

Проектная деятельность может содержать исследовательский компонент, если будет эффективно организована, то возможен результат в виде инновации определённого типа, определяемого уровнем и сложностью поставленной проблемы. Мы считаем, что на сегодняшний момент исследовательское направление проектной деятельности выступает более перспективным по отношению к познавательному. Это связано с реалиями сегодняшнего дня и требованиями современной действительности.

Работа над групповыми проектами способствует формированию коммуникабельности, предприимчивости. Активизируются не востребуемые знания, происходит стимуляция на приобретение новых знаний. Развивается ответственность, взаимоуважение, взаимопонимание. Участвуя в проектной деятельности, студенты приобретают практические навыки работы с учебной, специальной и справочной литературой [8].

Выводы. Следует отметить ориентацию метода проектов на самостоятельную деятельность обучающихся. Проектная деятельность способствует формированию самостоятельности и настойчивости при решении задач творческой направленности, приобретению опыта планирования собственной деятельности, коллективной работы. Это возможна индивидуальная, парная, групповая работа, решающая определённую проблему и предусматривающая применение совместно разнообразных методов и средств обучения, также учитывающая необходимость интеграции знаний, умений применять знания различных направлений науки, техники, творческих направлений. При выполнении проектов студенты приобретают возможность организовывать собственную учебную деятельность в зависимости от интересов и увлечений. При активном участии в деятельности над проектом студенты имеют возможность освоить поисковую деятельность. Разработка проекта предполагает, что основой являются базовые понятия учебной программы, которые соответствуют образовательным стандартам.

Реализация студенческих проектов в рамках образовательной программы своей целью ставит качественную подготовку выпускника высшей школы к профессиональной деятельности. Участие обучающихся в проектной деятельности может способствовать решению проблемы неподготовленности выпускников к решению профессиональных задач и, как следствие, их дальнейшее обучение на производстве.

Литература:

1. Андерсен, Э., Груде, К., Хауг, Т. Сфокусированное управление бизнес-проектом – М.: Фаир-пресс, 2006. – 296 с.
2. Грищенко, В.Н. Концепция компетентного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование сегодня. 2008. №2. С. 81-83.
3. Гусельникова Е.В., Часовникова О.Б. Метод проектов на уроках английского языка с использованием интернет-технологий // Учительская газета. 2004. №3. С. 15-20
4. Мулина О.Н. Проектная деятельность студентов-будущих педагогов в формировании инновационных компетенций // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2013. №85. С. 614-623
5. Путин В.В. Петербургский экономический форум 2016. [Электронный ресурс] – URL: <https://rg.ru/2016/06/17/reg-szfo/stenogramma-vystupleniia-vladimira-putina-na-pmef-2016.html> (дата обращения 25.03.2019).
6. Симоненко В.Д. Творческие проекты учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ. Книга для учителя. / Под ред. В.Д. Симоненко. ИМЦ «Технология». Брянск, 1996. – 238 с.
7. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 6
8. Шихтвангер Ю.Г. Роль метода проектов в обучении студентов. Новосибирский государственный педагогический университет. 2006. №4.
9. Шмелева Е.А. Формирование инновационных компетенций студентов в центре молодёжных педагогических инициатив. // Гуманитарные науки и образование. 2011. №3. С. 21-26.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук Юдакова Ольга Владимировна

Нижегородский автомеханический техникум (г. Нижний Новгород)

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье авторы обращаются к рассмотрению вопроса формирования инновационной культуры студентов. Актуальность выбранной темы исследования обусловлена происходящими в образовании инновационными процессами. Авторы указывают, что основы инновационной культуры максимально усваиваются в студенческом возрасте и получают дальнейшее развитие в профессиональной деятельности. Авторы определяют необходимые условия освоения студентами инновационной культуры, одним из которых выступает прогностическая деятельность, формирующая прогностические способности. Указаны положения, соблюдение которых определяет успешность формирования прогностических способностей. Рассмотрены эвристические методы обучения, использование которых способствует формированию у студентов навыков прогностической деятельности.

Ключевые слова: инновационные процессы, инновационная культура, эвристические методы обучения, прогностические способности, инновационный потенциал личности.

Annotation. In the article, the authors address the issue of the formation of an innovative culture of students. The relevance of the chosen research topic is due to the innovation processes taking place in education. The authors point out that the fundamentals of the innovation culture are maximally absorbed in the student's age and are further

developed in their professional activities. The authors determine the necessary conditions for the development of innovative culture by students, one of which is the prognostic activity that forms the prognostic abilities. The provisions are indicated, the observance of which determines the success of the formation of prognostic abilities. Heuristic teaching methods are considered, the use of which contributes to the formation of students' skills of prognostic activity.

Keywords: innovative processes, innovative culture, heuristic teaching methods, prognostic abilities, innovative potential of a person.

Введение. Инновационные процессы в образовательной системе обусловлены изменившейся ролью отечественного образования. На смену безусловному ориентиру на формирование знаний, навыков, умений, обеспечивающих готовность к жизни, трактуемую как способность личности адаптироваться в обществе, пришла ориентация на создание технологий и способов влияния на личность, обеспечивающих равновесие социальных и индивидуальных потребностей и запускающих механизм саморазвития, подготавливающих личность к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Развитие человека как субъекта деятельности предполагает постепенное овладение им многообразием трудовых умений и навыков, сформированность которых будет определять успешность будущей профессиональной карьеры, ее достижения.

Инновационный характер современного общества актуализирует трудовые умения, обеспечивающие активное участие человека в преобразовательной деятельности, особо востребованной становится культура инновационной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Инновационная культура определяется как восприимчивость людей к новым идеям, сопровождаемая готовностью и способностью к поддержке реализации нововведений во всех сферах жизнедеятельности, то есть это наличие у субъекта определённых знаний, умений и опыта целенаправленной подготовки, интегрированного внедрения и полномасштабного изучения новшеств в разных сферах жизни людей. Основы инновационной культуры максимально усваиваются в студенческом возрасте и получают дальнейшее развитие в профессиональной деятельности в процессе тесного сотрудничества с новаторами [4].

Инновационная культура – это исторически сложившаяся, устойчивая система норм, правил и способов установления нововведений в различных сферах жизни общества, характерная для данной социокультурной общности. Представляя собой исторически адаптированную в конкретном социуме структуру моделей и алгоритмов инновационных действий, инновационная культура играет роль социокультурного механизма регуляции инновационного поведения социальных субъектов [9].

Инновационная культура, являясь совокупностью знаний, умений и опыта подготовки, внедрения и освоения новшеств, предполагает свободное творение нового с соблюдением принципа преемственности. Залогом быстрых изменений в самом обществе становится сформированность инновационной культуры у специалистов всех профессий. Социальная ценность и личностная значимость инновационных знаний, умений и опыта определяют особую актуальность педагогической деятельности по их формированию еще на этапе довузовского обучения. Культура преобразовательной деятельности строится не только на овладении определенным набором действий, она предполагает хороший уровень развитости образного и интуитивного мышления, творческого воображения, критичности ума, умелого применения своих возможностей в трудовой практике.

Осознание ценности культуры инновационных преобразований полагает осмысление педагогического потенциала, при помощи которого возможно обеспечить условия эффективного развития внутренних резервов личности, ее способностей к инновационной деятельности. Необходимые условия освоения студентами инновационной культуры – открытость отечественной образовательной системы; педагогический потенциал учебного заведения; образование в рамках синергетического подхода; личностная готовность к инновациям; корректировка содержания и технологии образования.

Превращение в предмет педагогического внимания способностей, лежащих в основе инновационной деятельности, и умений их применения содействует достижению гармонии между внешней нормативностью и жизнетворчеством [1, с. 43]. Использование педагогом инновационных методик обучения предполагает активное проектирование дидактико-технологической основы обучения, ориентированной на стимулирование творческой активности обучающихся, формирование у них актуального опыта инновационного поведения.

Использование инновационных методик в процессе обучения стимулирует творческое развитие обучающихся, содействует воспитанию креативной личности, способной и готовой к выполнению нестандартных заданий. Оценивая значимость эвристических дидактических теорий, В.И. Андреев указывает на возможности «развития и саморазвития творческого потенциала учителя и учащихся» [5, с. 301].

Формирование у студентов навыков прогностической деятельности и мотивирование ее значимости в личной и в профессиональной жизни – одно из требований, отражающих идеи современной педагогики. Н.И. Калаков делает вывод, что «прогностическое творчество – это универсальный механизм развития и саморазвития личности», формирование которого «может служить интегративным показателем профессионально-личностного развития в целом» [8, с. 43]. И чем чаще будет предоставляться студентам возможность в данном виде творчества, тем больше будет возможностей проявить его в профессиональной жизни. А организация совместных действий студентов в прогностическом творчестве способствует обучению навыкам конструктивного и продуктивного взаимодействия с окружающими, главным результатом которого становится совместно представленная идея. Таким образом, в процессе учебного труда формируется значимый навык работы в трудовом коллективе, где ценность личностной активности и инициативы должны быть соотносимы умению по необходимости подчинять свое мнение и активность его интересам.

Под прогностическими способностями понимается умение проектировать, предвидеть, предугадывать, определять цель и задачи, разрабатывать планы и проекты их реализации. К прогностическим способностям также относят умение строить прогноз развития объекта, основываясь на анализе характера его прогресса. Указанные способности зависят от развитой интуиции, умения целостно оценивать ситуацию.

Рассмотрение прогностической способности как общей и специальной позволяет констатировать не только возможность её включения в разнообразные виды деятельности, но и факт способности как действия с целью построения прогноза. В определении Л.А. Ретуш находит отражение признание прогностических

способностей как совокупности качеств процесса познания субъекта, которые определяют успешность прогнозирования в любой, в том числе и прогностической деятельности [6].

Прогностические способности находят своё отражение в аналитичности, глубине, осознанности, гибкости, перспективности, доказательности – качествах мышления студентов:

- аналитичность мышления находит отражение в полноте причинно-следственных связей и учёте требований условия при выдвижении гипотезы;
- глубину мышления определяет уровень вербального обобщения следствий и существенность причинно-следственных связей;
- гибкость мышления включает в себя следующие показатели: уровень вербального обобщения следствий и существенность причинно-следственных связей;
- осознанность, представляющую осознание вероятностного характера следствий и этапов процесса прогнозирования;
- перспективность причинно-следственных связей, осознание цели плана, перспективность поиска при выдвижении гипотезы;
- доказательность как обоснованность указанных следствий, логика их построения, обоснованность гипотез.

К не менее значимым способностям, определяющим диапазон инновационных возможностей личности, относится логичность мышления. Владение техникой правильного мышления, навыками работы с понятиями может повысить общий уровень познавательной культуры студента. Овладение человеком культурой познания – обязательное условие инноваций. Научеваемость современного производства усиливает значение интеллектуальных функций человека, предопределяя востребованность педагогических действий, направленных на повышение интеллектуальных ресурсов студентов. Логичность ума становится особо востребованной интеллектуальной функцией. Решение задачи развития логических способностей обучающихся обеспечивается многими методами обучения. Особый потенциал имеет метод обучения понятию, представленный в работах М.В. Кларина [7].

Важной составляющей инновационной деятельности выступает критичность ума. Современная дидактика предлагает немало методов и приемов развития данной способности человека – от заданий подобрать доводы «за» и «против» той или иной точки зрения до ролевых и деловых игр, диспутов, дебатов, оппонирования при защите проектов. Ценность занятий, построенных на основе этих методов, состоит еще и в том, что они позволяют воспитывать у студентов определенную культуру принятия другого мнения, другой позиции.

Свои ресурсы в развитии прогностических способностей студентов имеет метод проектов, предусматривающий в структуре разрабатываемого проекта прогностический компонент. При этом, формируя у студентов опыт прогностической деятельности, педагог должен показать, сколь ценным для этой деятельности является пространственность и объемность мышления, позволяющие выйти за грань плоскостного видения прогнозируемого изменения конкретного предмета (явления), найти некие аналоги ему.

Однако прогнозирование предполагает не только наличие прогностических способностей, но и присутствие у человека определенного опыта данной деятельности, ценностного отношения к ней как к значимой основе любых преобразований. Поэтому в число педагогических проблем входит проблема введения в учебную деятельность студентов заданий, предоставляющих возможность формирования прогностических умений. Современный педагог должен создать определенный набор учебных заданий, которые приобщают студентов к многообразной прогностической деятельности с выходом на конкретный продукт. Среди учебных умений, которые должны быть приобретены в процессе обучения, – умение решать прогностические задачи. Современная психология характеризует прогностические способности как способности, которые позволяют с высокой долей вероятности предположить, как будет развиваться ситуация, изменяться среда, поведение группы и каждой отдельной личности [2].

Успешность формирования прогностических способностей у студентов будет успешной при соблюдении ряда положений:

- организация учебного процесса осуществляется при приоритете самостоятельной работы;
- организуется процесс формирования прогностических умений;
- использование предметного содержания, максимально полно отвечающего задаче формирования прогностических умений [8].

Прогностические способности могут найти отражение при выполнении функций:

- выделения скрытых ресурсов объектов изучения;
- учёта и анализа ряда условий, непосредственно не связанных друг с другом;
- предугадывания развития событий;
- осознанного изменения особенностей окружения;
- выявление причин и последствий создающихся противоречий.

Для выявления уровня развития прогностических способностей обучающихся мы использовали методику Л.А. Регуш. В исследовании приняли участие обучающиеся 1 курса специальности «Менеджмент» Мининского университета (Нижний Новгород). Всего 47 человек. По результатам диагностики мы пришли к выводу, что: у студентов, ранее принимавших участие в проектной деятельности – создание проектов в школе, в кружках по интересам – отмечается средний уровень прогностических способностей. Это характерно для 42% респондентов. Высокий уровень развития выявлен у 11% студентов, низкий – 47%. Данные позволяют определить отношение обучающихся к проектной деятельности, наличие навыков проектной деятельности, навыков работы с информационными ресурсами, умение обучающихся подбирать и структурировать необходимую информацию, готовить презентации.

Повторная диагностика была проведена нами в конце учебного года. За учебный год все студенты приняли участие в проектной деятельности: это индивидуальные и групповые проекты по различным дисциплинам учебного плана. Результаты диагностики показали высокий уровень развития прогностических способностей у 52% обучающихся, средний уровень – у 37% обучающихся и низкий – 11%. Также мы выяснили, что определённые трудности при проектной деятельности возникали у тех обучающихся, кто ранее не был знаком с методом проектов. При опросе преподавателей выяснилось, что студенты, ранее принимавшие участие в проектной деятельности, более самостоятельны, способны к работе в команде, имеют

навыки публичного выступления. Можно отметить, что обучающиеся начальных курсов могут проявлять большую самостоятельность при выполнении заданий в том случае, если они уже знакомы с проектной деятельностью, нежели студенты, старших курсов, впервые приступившие к работе над проектом.

Выводы. Таким образом, проектная деятельность студентов активизирует познавательную деятельность, способствует развитию творческих навыков и способностей, развитию самостоятельности. Прогностические способности составляют качества личности, требуемые для эффективной реализации профессиональной деятельности: практичность, предприимчивость, активность.

Методики обучения, направленные на развитие образно-чувственного, интуитивного, логического мышления, прогностических и творческих способностей, технологии формирования опыта продуктивной деятельности при работе в коллективе обращают обучение к решению актуальной задачи современного общества – формированию инновационной культуры человека. Ее решение обеспечивается на основе системного подхода, который предполагает не только системность в применении методик обучения, развивающих инновационный потенциал личности, но и методическое разнообразие организации обучения.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития - Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Забегалина С.В. Интуитивное мышление и прогностические способности, выявленные в ходе подготовки к деятельности в особых условиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. №2 (41). С. 11-15.
3. Загоруля Т.Б. Актуализация личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании: опыт эмпирического исследования. Образование и наука. 2015;(10):135-146.
4. Калаков Н.И. Концепция комплексного прогнозирования в стратегии развития образования в России – М., 2005. – 465 с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках – М: Арена, 1994. – 216 с.
6. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург: Речь. 2003 – 352с.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994.
8. Челнокова Е.А., Казначеева С.Н., Терехина А.Е. Формирование культуры инновационной деятельности у молодого поколения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 287-290.
9. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 6.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

старший преподаватель Разорёнов Василий Александрович

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

студентка Терехина Анастасия Евгеньевна

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

ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье авторы обращаются к актуальной проблеме здоровьесозидания в современной образовательной среде. Находит отражение рассмотрение понятия «здоровьесозидание» применительно к образовательному процессу в высшей школе. Обозначены основные приоритеты при решении вопроса здоровьесозидания, указываются основная цель и задачи здоровьесозидательной деятельности в образовании. Определены психолого-педагогические условия здоровьесозидания и функции здоровьесозидательной деятельности педагога. Авторы указывают, что здоровьесозидательная деятельность педагога предполагает использование различных методов: организационно-педагогических, психолого-педагогических, информационно-обучающих.

Ключевые слова: высшая школа, молодое поколение, здоровьесозидание, здоровьесозидательная деятельность педагога, функции, методы здоровьесозидательной деятельности педагога.

Annotation. In the article, the authors address the actual problem of health in the modern educational environment. Reflects the consideration of the concept of "health" in relation to the educational process in higher education. It identifies the main priorities in addressing the issue of health, indicates the main goal and objectives of health-creating activities in education. The psychological and pedagogical conditions of health and functions of the teacher's health-building activity are determined. The authors indicate that the health-giving activity of a teacher implies the use of various methods: organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, and information-teaching.

Keywords: high school, young generation, health education, teacher's health-building activity, components of health-building activity, functions, methods.

Введение. Одной из основных стратегий государственной политики традиционно при любом политическом устройстве является здоровье населения. Диалог Платона «Государство» как первая теория устройства идеального общества содержит достаточно жесткие указания относительно здоровья: только здоровые граждане имеют право на полноценную позицию в обществе, а цель всего государства – создание наилучших условий для своего воспроизводства [1].

Нормативные документы отражают основные вопросы сохранения, укрепления и развития здоровья молодого поколения, формирование ценностных ориентаций на здоровьесбережение: Конвенция о правах ребёнка, Закон РФ «Об образовании», Президентская программа «Дети России», Закон «Об охране

окружающей среды», Семейный кодекс РФ, Конвенция развития здравоохранения и медицинской науки РФ и др.

Президент России В.В.Путин среди приоритетов развития Российского государства указал на здоровье нации. «Это одна из важнейших задач государства любого, а нашего тем более... Мы ставим перед собой задачу решать массу проблем, но одна из главнейших — это здоровье нации. Если этого не будет, то не будет ничего другого, ничего не будет: ни экономики не будет, ни образования — ничего не будет. Поэтому это чрезвычайно важная вещь» [2]. «...здоровая школа и здоровая нация, переданные нам предками традиционные ценности в сочетании с устремленностью в будущее, стабильность как условие развития и прогресса, уважение к другим народам и государствам при гарантированном обеспечении безопасности России и отстаивание ее законных интересов — вот наши приоритеты» [8].

Информатизация отечественного образования, разрастание инновационной составляющей, создание высокотехнологичной образовательной среды связаны на сегодня с проблемой здоровьесбережения и здоровьесозидания обучающихся. Использование здоровьесберегающих и здоровьесозидающих технологий может решить проблему стрессовых перегрузок, приводящих к нарушению механизма саморегуляции физиологических функций и провоцирующих развитие хронических заболеваний.

Изложение основного материала статьи. Важные черты молодого поколения — самопознание, самостоятельность, самовоспитание, самоопределение, самоутверждение, максимализм, коллективизм. Следовательно, заключительным этапом поступательного возрастного развития является именно студенческий возраст. На сегодняшний день актуальной становится проблема состояния и поддержания здоровья студенчества. Анализируя состояние здоровья молодого поколения, мы приходим к выводу, что наблюдается негативная тенденция ухудшения здоровья [10].

В современном образовании отмечается общая тенденция — на основе принятия норм и ценностей жизни общества формирование личности, способной к самоизменению и самосовершенствованию, творческой преобразовательной деятельности, к адаптации в обществе и в профессиональной деятельности. В связи с указанной тенденцией одна из важнейших задач реформирования образования заключается в повышении роли и значения здоровья подрастающего поколения [10].

Результатом здоровьесориентированного образовательного пространства является приращение культуры здоровья. В отличие от среды, на которую могут воздействовать участники образовательного процесса, пространство не зависит от обучающегося, он не оказывает на него влияние. В контексте здоровьесориентированного образовательного пространства одной из центральных задач становится разработка и реализация медико-психолого-педагогической программы формирования, сбережения и укрепления здоровья обучающихся на региональном и муниципальном уровнях [3].

Деятельность организаций образования в вопросах сохранения и укрепления здоровья обучающихся должна быть направлена на главный вид предоставляемых услуг — образовательные услуги. Основная идея данного вида деятельности состоит в личностном развитии субъектов процесса образования, то есть обучающихся. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности и возможности присвоения обучающимися социально приемлемых норм и моделей поведения, которые непосредственно связаны со здоровьем и образом жизни, реализацию каждым обучающимся индивидуальной траектории развития собственного здоровья.

Внедрение технологий здоровьесозидания и здоровьесформирования в образовательный процесс является следствием социальных, политических, экономических и культурных аспектов в развитии общества.

Понятия «здоровьесозидающее образование», «здоровьесозидающее обучение», «здоровьесозидающая деятельность» нашли широкое распространение в среде российских исследователей, разрабатывающих вопросы здоровья обучающихся с позиций преобразующей стратегии в отношении здоровья [5].

Решению вопросов организации здоровьесберегающей деятельности учреждений образования в рамках системного и комплексного подхода посвящены работы Н.П. Абаскаловой, В.И. Бондина, Г.К. Зайцева, В.В. Колбанова, Л.М. Митиной, Н.К. Смирнова, А.Г. Трушкина, Ф.Ф. Харисова и др.

В.А. Ананьев, И.В. Дубровина, В.М. Кабаева, Е.В. Конькина, Г.С. Никифоров, И.В. Сапельцова, Б.А. Титов и др. в своих работах обращались к рассмотрению психолого-педагогических технологий становления у обучающихся разумного подхода к собственному здоровью.

Вопросам сохранения здоровья обучающихся в рамках здоровьесозидательной направленности обучающего процесса посвящены исследования таких учёных, как: Л.Б. Дыхан, В.И. Загвязинский, А.Г. Маджуга, Н.Н. Мажарчук, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова и др.

Здоровьесозидающее образование выступает качественной характеристикой особым образом организованного целостного педагогического процесса, цель которого — формирование у обучающихся и педагогов готовности к здоровьесозидающей деятельности, которая рассматривается как качество личности, обуславливающее здоровый образ жизни, обеспечивающее сохранение, поддержание и укрепление здоровья и способствующее полноценному решению задач образования [4].

Определяя термин «здоровьесозидание» следует обратить внимание на его составляющие: «созидать» — сделать существующим, произвести, основать [6]. Созидание выступает деятельностью, направленной на организацию, создание, установление, строительство чего-либо. Это обычно улучшение мира и его гармонизация.

Здоровьесозидающей является такая образовательная среда, которая включает систему педагогических условий, которые способны обеспечить эффективную жизнедеятельность обучающегося в процессе обучения, обладает потенциалом здоровьесозидания с перспективой развития потенциала здоровья обучающегося.

Основополагающие приоритеты при решении вопроса здоровьесозидания в современной образовательной системе можно обозначить как:

- целостный подход к здоровью, где психологическая и физическая составляющие неотделимы от высших ценностей, целей и потребностей личности в контекстах гуманистической психологии и парадигмы образования;
- здоровый ребенок является достижимой нормой детского развития и необходимым ресурсом человеческого капитала;
- здоровьесозидание является сложным и динамичным процессом развития потенциала здоровья на основе принципа индивидуальности;

- основным средством и условием здоровьесозидания личности в процессе образования выступает готовность к здоровьесозидающей деятельности [9].

В рамках здоровьесозидающего подхода к образованию можно подчеркнуть развивающий и формирующий характер влияния образования на здоровье участников образовательного процесса. Мы основываемся на понимании здоровья как многомерной системы, включающей взаимосвязанные компоненты и признающей определяющую роль культуры здоровья как ценностно-мотивационного составляющего целенаправленного оздоровления образа жизни.

Основная цель здоровьесозидающей деятельности в образовании – эффективность процесса образования, направленного не только на сохранение, формирование и укрепление здоровья субъектов педагогического процесса, но и на его приращение.

Применительно к нашему исследованию определяя задачи здоровьесозидающей деятельности, отмечаем:

- построение процесса образования сообразно целям и принципам гуманистического образования;
 - создание у обучающихся устойчивой мотивационной установки на здоровье и научение здоровой жизнедеятельности;
 - освоение здоровьесберегающих и здоровьесозидающих педагогических технологий;
 - построение здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды;
 - формирование у обучающихся общей культуры и культуры здоровья как её составляющей;
- формирование и обеспечение здоровья обучающихся.

При решении вопросов здоровьесозидания необходимо определить психолого-педагогические условия, к которым в рамках нашего исследования относятся:

- сформированная здоровьесозидающая среда образовательного учреждения, транслирующая ценности здоровья; реализация в повседневной практике навыков сохранения, укрепления и приращения здоровья;
- здоровьесозидание основывается на системе личностно значимых духовно-нравственных ориентиров, обуславливающих содержание жизнедеятельности каждого человека;
- здоровьесозидающая деятельность объединяет всех участников процесса образования;
- сформированность у всех участников образовательного процесса готовности к здоровьесозидающей деятельности.

Здоровьесозидающая деятельность педагога высшей школы связана со следующими функциями:

- планирования состояния здоровья субъектов образовательного процесса и организации в условиях современного образования здоровьесозидающей образовательной среды;
- мотивации обучающихся и педагогов на здоровьесбережение путем активизации внутриличностных ресурсов;
- построения коммуникаций, направленных на созидательную активность участников образовательного процесса;
- управления состоянием здоровья в качестве ресурса деятельности;
- организация процесса разработки и принятия решения по отношению к состоянию собственного здоровья и окружающих;
- контроля и самоконтроля состояния собственного здоровья.

Указанные функции взаимосвязаны, данное утверждение базируется на положении, что управление состоянием здоровья напрямую зависит от самоорганизации всех субъектов процесса образования.

Здоровьесозидающая деятельность педагога предполагает использование различных методов: организационно-педагогических, психолого-педагогических, информационно-обучающих:

- организационно-педагогические направлены на предупреждение дезадаптивных состояний обучающихся; к ним относятся методы и приёмы защиты и профилактики от внешних воздействий, оказывающих неблагоприятные последствия для здоровья; компенсаторно-нейтрализующие методы и приёмы, способные нейтрализовать данное негативное влияние на организм и компенсирующие отклонения в функционировании организма и обеспечить условия полноценной жизнедеятельности; стимулирующие методы и приёмы активизации собственных сил и возможностей организма;
- психолого-педагогические – в основе их духовно-нравственная стратегия сохранения здоровья молодёжи, нашедшей отражение в гуманной педагогике; деятельность по воздействию педагога на занятия на личность обучающегося в процессе коммуникации;
- информационно-обучающие – программы по здоровьесбережению, воспитывающие культуру здоровья, мотивацию на ведение здорового образа жизни, формирование ценностного отношения к здоровью.

Стратегия здоровьесозидания придерживается логической последовательности: овладеть основными знаниями и навыками образовательной деятельности через самопознание, смыслотворчество и самосовершенствование, самоопределиться в отношении здоровья, выработать здоровьесозидающую личностную позицию и освоить индивидуальную технологию оздоровления [7].

Здоровьесберегающими и здоровьесозидающими образовательными технологиями являются достаточно известные и привычные многим педагогам психолого-педагогические приёмы и методы деятельности, соответствующие возрасту, устраняющие перегрузку и сохраняющие здоровье обучающихся. При использовании технологий важно, чтобы организация обучения сочеталась со здоровьесбережением. Положительный эффект можно получить от использования интерактивных обучающих программ: интерес к обучению, снятие стресса, напряжения.

Здесь можно назвать технологии личностно ориентированного обучения, которые учитывают особенности отдельного ученика и направлены на максимальное раскрытие потенциала обучающихся: технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучение в сотрудничестве, всевозможные игровые технологии. Немаловажным моментом является создание благоприятной комфортной обстановки на занятиях, это способствует решению проблемы утомления обучающихся: положительные эмоции могут полностью снять последствия отрицательных воздействий на организм обучающегося.

Выводы. Здоровьесозидательная деятельность выступает процессом, при котором обучающиеся приобретают опыт деятельности, усваивая теоретические нормы здоровьесозидания; используют полученные знания в разнообразных видах деятельности. Такое понимание здоровьесозидательной деятельности позволяет обратить внимание не только на процесс получения знаний по теории здоровьесозидания, но и на динамику активной перестройки собственного «Я», готовность использования воспринятых здоровьесозидательных норм в иных ситуациях профессиональной деятельности. Здоровьесозидающая

деятельность педагога рассматривается природосообразным индивидуальным стилем деятельности субъекта, основанной на смысловой саморегуляции, способной обеспечить здоровье и педагога, и обучающихся.

Таким образом, здоровьесозидающая деятельность в образовании направлена на создание условий, которые обеспечивают активизацию внутриличностных ресурсов субъектов процесса образования, способствуют максимальному использованию здоровья в качестве управляемого ресурса. Иными словами, стоит задача развить жизненный опыт личности в формировании, сохранении и приращении собственного здоровья.

Литература:

1. Идеальное государство Платона. Режим доступа: http://www.newacropol.ru/alexandria/philosophy/philosofs/plato/short_platon/ Дата обращения 4.03.2019
2. Информационный портал РФ. Режим доступа: <https://infoportalru.ru/putin-nazval-vazhnejshuju-zadachu-gosudarstva.html> Дата обращения 9.03.2019
3. Леванова Е.А., Цибульникова В.Е. Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в образовании: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Леванова, В.Е. Цибульникова. – М.: МПГУ, 2017. – 150 с.
4. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, практика, перспективы развития: моногр. – М.: Логос, 2014. – 508 с.
5. Маджуга А.Г., Хакутдинова С.Р. Моделирование процесса формирования здоровьесозидающей (саногенной) образовательной среды в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=7191> (дата обращения: 05.03.2019)
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под общ.ред.проф. Л.И. Скворцова. 24 изд., испр. М.: ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2005. 896 с.
7. Петухова-Левицкая М.И., Кувырталова М.А. Здоровьесозидание участников образовательного процесса как психолого- педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20988> (дата обращения: 02.03.2019)
8. Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию, 2014г. Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171774/. Дата обращения 5.03.2019
9. Технологии здоровьесозидания как фактор повышения культуры здоровья детей дошкольного возраста. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijad/tehnologi-zdorovesozidaniya-kak-faktor-povysheniya-kultury-zdorovja-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>. Дата обращения: 2.03.2019
10. 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

Педагогика

УДК [376+347.63](478)

доцент Черба Татьяна Ивановна

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);

старший преподаватель Твердохлебова Людмила Ивановна

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ОБЩЕСТВОМ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация. В статье освещены основные направления деятельности Приднестровской Молдавской Республики в области поддержки детей с особыми образовательными потребностями, уточняются условия, созданные для получения общего образования, физического воспитания, занятий физической культурой и спортом, обеспечивающие не только двигательную реабилитацию, но и полную социализацию с обществом.

Ключевые слова: социальная интеграция, ребенок с особыми образовательными потребностями, государственная поддержка.

Annotation. The article describes the legal and regulatory documents to support children with special educational needs, clarifies the conditions for general education, physical education, adaptive physical education and sports, providing successful physical rehabilitation and full socialization as well.

Keywords: social integration, child with special educational needs, government support.

Введение. В Приднестровской Молдавской Республике (ПМР) защита прав детей является неотъемлемой составляющей государственной политики, определяемой в соответствии с принципами гуманизма и приоритета общечеловеческих ценностей, ориентированной на создание условий для реализации личностного потенциала граждан. Соблюдение прав детей, их надлежащая защита, создание необходимых комфортных условий для развития, воспитания и обучения – приоритетная задача нашего государства. Защита детства требует значительных государственных инвестиций, направленных на достижение равноправного доступа и возможностей к социальным правам всех детей без исключения [1; 5].

Проблема адаптации детей с особыми образовательными потребностями в среду здоровых детей является актуальной для всего общества. Таким детям, в соответствии с Законом ПМР «О социальной защите инвалидов», гарантировано обеспечение их потребностей в различных сферах [2].

По данным Министерства просвещения ПМР на начало 2018 года в республике проживает 83161 ребенок в возрасте до 18-ти лет, из которых 4904 – это дети, требующие специальных условий обучения, которым в силу ряда объективных и субъективных причин изначально гораздо сложнее стать субъектом общества [8].

Изложение основного материала статьи. Для защиты прав и интересов детей, проживающих в Приднестровье, действует нормативно-правовая база, постоянно обновляющаяся и совершенствующаяся. Приняты законы: «Об основных гарантиях прав ребенка в Приднестровской Молдавской Республике» № 314-

ЗИ - VI от 28.12.2016 г.; «О фонде охраны материнства и детства» № 07-10 от 28.09.2007г.; «Кодекс о браке и семье Приднестровской Молдавской Республики» № 297-ЗИ – VI от 27.12.2016 г.; «О социальной защите инвалидов» № 306-ЗИ-VI от 28.12.2016 г).

В республике законодательно закреплены государственные обязательства для получения образования детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с их возможностями и способностями в адекватной для них среде обучения. В Законах «Об образовании», «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», «О дошкольном образовании» предусмотрено создание специальных условий для получения дошкольного, общего и профессионального образования детям с особыми образовательными потребностями [3; 6; 7].

Для практического внедрения государственной политики в области специального (коррекционного) образования Министерством просвещения в мае 2018 г. были утверждены «Государственные образовательные стандарты начального общего образования для слабовидящих обучающихся, для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с задержкой психического развития, с нарушением зрения, с тяжелыми нарушениями речи, слабослышащих и позднооглохших, глухих». Также были утверждены базисные учебные планы организаций специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста и специального (коррекционного) образования I–VIII вида [8].

Система специального образования ПМР представляет собой большое количество специальных (коррекционных) образовательных учреждений, которые оказывают коррекционно-педагогическую помощь 4904 детям с особыми образовательными потребностями. В этих учреждениях обучаются дети с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с задержкой психического развития. Специальные (коррекционные) учреждения в полном объеме производят коррекцию физического, психического состояния детей, оказывают педагогическую и психологическую поддержку семьям, имеющих детей с различными нарушениями в состоянии здоровья и интегрируют их в социум через систему непрерывного образования детский сад – школа – вуз [8].

Для воспитания, образования и социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в Приднестровье было открыто 14 специальных коррекционных учреждений различных видов образования:

- 9 общеобразовательных учреждений: 6 школ-интернатов и 3 комплекса «Общеобразовательная школа – детский сад»;
- 3 организации дошкольного образования компенсирующего вида;
- 1 специальный (коррекционный) детский сад [1].

Для детей с тяжелыми нарушениями развития был открыт Центр реабилитации дневного пребывания – МУ «Центр социально-психологической реабилитации детей с особыми потребностями жизнедеятельности» г. Дубоссары. Перечень специальных (коррекционных) образовательных учреждений Приднестровской Молдавской Республики приведен в таблице.

Специальные (коррекционные) организаций образования ПМР

№	Организация образования	2016-2017	2017-2018	2018-2019
1	ГОУ «С(К)ОШИ I-II, V видов» г. Тирасполь	248 дошк. 49 уч-ся 199	260 дошк. 37 уч-ся 223	257 дошк. 38 уч-ся 219
2	ГОУ «Бендерская С(К)ОШИ IV, VII видов»	103 дошк. 12 уч-ся 91	92 дошк. 13 уч-ся 79	85 дошк. 11 уч-ся 74
3	ГОУ «Глинойская С(К)ОШИ VIII вида для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»	141 уч-ся	140 уч-ся	131 уч-ся
4	МС(К) ОУ №2 для детей с нарушением ОДА г. Тирасполь	61 дошк. 15 уч-ся 46	50 дошк. 13 уч-ся 37	58 дошк. 10 уч-ся 48
5	МС(К) ОУ для слабовидящих детей №44 г. Тирасполь	138 дошк. 85 уч-ся 53	144 дошк. 90 уч-ся 54	130 дошк. 85 уч-ся 45
6	МС(К) ДОУ №7 «Лучик» г. Тирасполь	98 дошк.	100 дошк.	100 дошк.
7	МОУС(К)ОШИ VIII вида г. Тирасполь	126 уч-ся	132 уч-ся	131 уч-ся
8	МОУ «Бендерский д/с №9 для детей с нарушением речи	81 ошк.	99 дошк.	90 дошк.
9	МОУ «Бендерская С(К)ОШИ VIII вида	158 уч-ся	144 уч-ся	144 уч-ся
10	МДОУ №1 «Красная шапочка» г. Дубоссары	110 дошк.	118 дошк.	122 дошк.
11	МОДУ №8 «Березка» г. Дубоссары	51 дошк.	48 дошк.	45 дошк.
12	МОУ «Дубоссарская С(К)ОШИ VIII вида»	147 уч-ся	139 уч-ся	151 уч-ся
13	МОУ «Рыбницкая С(К)ОШ – детский сад для детей с нарушением ОДА»	37 10 дошк., 27 уч-ся	44 12 дошк. 24 уч-ся, 8 н\о	46 16 дошк., 20 уч-ся, 8 н\о
ИТОГО:		1499 11 дошк. 988 уч-ся	1510 530 дошк. 980 уч-ся	1490 479 дошк. 1011 уч-ся

14	МУ « Центр социально-психологической реабилитации детей с особыми потребностями жизнедеятельности» г. Дубоссары	18	23	23
----	---	----	----	----

Каждая специальная (коррекционная) организация образования реализует специальную (коррекционную) программу для детей с определенной категорией нарушения развития. Коррекционная работа, направлена на исправление или ослабление недостатков психофизического развития и предоставляет дополнительные возможности для восстановления утраченных или недостаточно развитых функций или систем организма. В учебно-воспитательном процессе используются специальные технические средства обучения и коррекции, компьютерные технологии, особая организация образовательного процесса: малая укомплектованность классов, более длительные сроки обучения, лечебно-педагогический режим, индивидуальные занятия, специальные предметы для коррекционной и компенсирующей работы.

Все специальные (коррекционные) организации образования обеспечены мультимедийным оборудованием, которое позволяет реализовывать планы занятий и достигать того результата, который прописан в стандарте.

В дошкольных учреждениях комбинированного вида созданы 104 специальные коррекционные группы, которые посещают 1307 дошкольников с речевыми нарушениями, с нарушениями зрения, интеллекта, с задержкой психического развития. Воспитание и обучение осуществляется в соответствии с учебно-развивающими планами и с учетом требований программ обучения для каждой группы заболеваний. На дому обучается 98 детей из них 37 дошкольников и 61 школьник.

Всего по специальным комплексным программам в коррекционных организациях образования обучается 2895 детей. Кроме этого в организациях дошкольного и школьного образования 2009 детям с нарушениями речи оказывается логопедическая помощь [8].

Обучение детей школьного возраста специальных (коррекционных) учреждений I-VIII вида осуществляется в соответствии с Государственными образовательными стандартами начального общего образования. Учебные планы разрабатываются с учетом особенностей психического и физического развития учащихся и включают общеобразовательные, специальные учебные предметы и часы индивидуальной коррекционной работы с обучающимися.

В зависимости от вида учреждения сроки обучения варьируются от 9 до 12 лет. В семи специальных учреждениях обучение проводится на русском языке, в двух – на молдавском и русском. Кроме того в МОУ «Рыбницкая русская основная школа-интернат» обучается 53 ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного образования.

По окончании обучения выпускники коррекционных организаций образования I-VII вида получают аттестат об основном общем и среднем полном общем образовании и продолжают обучение в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования. Выпускники коррекционных организаций образования VIII вида получают свидетельство об окончании специального (коррекционного) образовательного учреждения. Для таких выпускников организована курсовая подготовка для дальнейшего трудоустройства в СПО «Слободзейский политехнический техникум» по направлению «Штукатур» и в СПО «Бендерский технологический техникум» по направлениям «Швейное дело» и «Обувное дело» [8].

Система профильного образования меньше всего адаптирована под возможности детей с особыми образовательными потребностями. Однако внимание государство должно быть акцентировано на подготовку таких детей к взрослой жизни. Получение профессии одно из условий интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество. В системе среднего и высшего образования не предусмотрено особых условий для выпускников специальных (коррекционных) организаций образования. Ежегодно в Приднестровский государственный университет поступает до 10 абитуриентов, выпускников коррекционных школ. Они обучаются наравне со всеми студентами, как правило, благодаря помощи своих одноклассников, родителей и преподавателей. У студентов с нарушением зрения и слуха нередко возникают сложности в трудоустройстве из-за физиологических особенностей, в том числе из-за отсутствия взаимопонимания с работодателями. Исключением являются выпускники факультета физической культуры и спорта. В процессе получения образования студенты факультета с нарушением слуха могут воспринимать информацию по артикуляции губ преподавателя, студенты с нарушением зрения используют диктофон или прибегают к помощи родных и одноклассников. Так за последние 5 лет факультет физической культуры и спорта Приднестровского государственного университета успешно окончили 10 студентов, которые работают по специальности в специальных (коррекционных) учреждениях республики. Однако, хотелось бы отметить что таким студентам можно было бы значительно облегчить процесс овладения знаниями прибегнув к помощи сурдо – и тифлопереводчиков, которых в Приднестровье не хватает. К сожалению, ни одно учебное заведение ПМР не готовит данных специалистов, а квотные места для обучения за пределами республики остаются невостребованными. Следует отметить, что спорт выступает менее агрессивной средой для интеграции инвалидов в общество.

Право граждан республики на свободный доступ к занятиям физической культурой и спортом как к необходимым условиям развития физических, интеллектуальных и нравственных способностей личности гарантировано Конституцией и реализуется в соответствии с законом «О физической культуре и спорте в Приднестровской Молдавской Республике» и другими нормативно-правовыми документами ПМР, разработанных в соответствии с ними [4].

На базе 8 специальных (коррекционных) образовательных организаций открыты спортивные секции по легкой атлетике, плаванию, настольному теннису, шахматам, шашкам, голболу, торболу, волейболу и туризму. Ежегодно проводится не менее 10 спортивных мероприятий среди детей и подростков с особыми образовательными потребностями.

В целях привлечения внимания граждан и государства к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья и для обеспечения их успешной социальной интеграции в общество 2018 г. в Приднестровье был объявлен «Годом равных возможностей». В рамках проведения «Года равных возможностей» за счёт средств Единого государственного фонда социального страхования совместно с Государственной службой по спорту ПМР было проведено 6 чемпионатов и первенств по разным видам спорта среди детей с особыми образовательными потребностями. Основная цель каждого соревнования – это

реабилитация и социализация детей в общество. Ведь очень важно, чтобы каждый ребенок, независимо от состояния здоровья, имел возможность быть полноправным членом общества, получать знания и доступные профессиональные навыки, заниматься физической культурой и спортом.

Всего в рамках «Года равных возможностей» было проведено 150 различных мероприятий: благотворительных акций, концертов, выставок, тематических часов, круглых столов, спортивных мероприятий с непосредственным участием в них детей с особыми образовательными потребностями. Но, как оказалось, одного года слишком мало, чтобы эта помощь была по - настоящему ощутимой. В Правительстве ПМР предложили продлить «Год равных возможностей» ещё на 4 года. Была разработана и утверждена Государственная целевая программа «Равные возможности на 2019-2022 годы», защищающая права и интересы граждан с ограниченными особенностями здоровья.

Выводы. Изучение состояния проблемы поддержки детей с особыми образовательными потребностями на государственном уровне в ПМР позволяет отметить серьезное внимание и комплексный подход к решению разного рода задач, обеспечивающих социальную интеграцию данного контингента детского населения Республики.

К основным формам социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями относятся различные системы коррекционного образования, способствующие обеспечению каждому ребенку равных возможностей для успешного обучения и воспитания. В республике действуют коррекционные дошкольные учреждения различных типов и коррекционные школы, реализуются различные модели интегрированного обучения.

В реализации государственной поддержки по социальной интеграции в общество детей с особыми образовательными потребностями не менее важную роль играет законодательная деятельность, осуществляемая в ПМР в области специального (коррекционного) образования – внесение поправок и дополнений в законодательные, нормативно-правовые акты Президента, Правительства ПМР, в приказы и распоряжения Министерства просвещения ПМР.

Литература:

1. «О государственном докладе «О положении детей в Приднестровской Молдавской Республике в 2017 году»: постановление Верховного Совета Приднестровской Молдавской Республики от 4 декабря 2018 г. № 2585 // Собрание актов законодательства ПМР: официальное издание. – Тирасполь: Из-во «Ликрис» – 2018. – №49. – С. 10495–1097
2. «О социальной защите инвалидов»: Закон Приднестровской Молдавской Республики от 26 июня 2006г. №51-3-IV // Собрание актов законодательства ПМР: официальное издание. – Тирасполь: Из-во «Ликрис» – 2006. – №27. – С. 3339-3341
3. «Об образовании»: Закон Приднестровской Молдавской Республики от 26 июня 2006 г. №51-3-IV // Собрание актов законодательства ПМР: официальное издание. – Тирасполь: Из-во «Ликрис» – 2006. – №27. – С. 3359-3361
4. Закон Приднестровской Молдавской Республики от 10 июля 2012 г. №133-ЗИ-IV «О физической культуре и спорте в Приднестровской Молдавской Республике» (текущая редакция на 1 сентября 2018 г.) // Собрание актов законодательства ПМР: официальное издание – Тирасполь: Из-во «Ликрис» – 2012. – №29. – С. 5471-5473
5. Закон Приднестровской Молдавской Республики от 15 июля 2011г. №116-3-V «Об основных гарантиях прав ребенка в Приднестровской Молдавской Республике» № 116-3-V от 15.07.2011г.) // Собрание актов законодательства ПМР: официальное издание – Тирасполь: Из-во «Ликрис» – 2011. – №28. – С. 4220-4222
6. Закон Приднестровской Молдавской Республики от 10 февраля 2005г. №529-3-III «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» // Собрание актов законодательства ПМР: официальное издание – Тирасполь: Из-во «Ликрис» – 2005. – №7. – С. 901-915
7. «О внесении изменения в Закон Приднестровской Молдавской Республики «О дошкольном образовании». Официальный текст: текст Закона приводится по состоянию на 28 июня 2013г. // Собрание актов законодательства ПМР – Тирасполь: Из-во «Ликрис» – 2008. – №29. – С. 5461-5467
8. Отчет Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики об итогах деятельности за 2018 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minpros.info/index.php?option=com_content&task=view&id=1564. – (Дата обращения: 04.03.2019)

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Шабаетова Гузель Фагимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Кондратьева Татьяна Николаевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОРГАНИЗОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕСПУБЛИК: БАШКОРТОСТАН И МОРДОВИЯ)

Аннотация. Статья посвящена раскрытию содержания и специфики проектирования занятий по речевому развитию дошкольников в формате интерактивного сетевого взаимодействия образовательных организаций: вузов и дошкольных образовательных организаций. Авторы в своей работе дают подробный анализ содержания подготовки специалистов дошкольного профиля по реализации проектов «Электронный детский сад», развитие компетенций и трудовых умений на базе центра развития компетенций университетов.

Ключевые слова: подготовка педагогов, дистанционные технологии, ресурсный центр развития компетенций, электронное образование, электронный детский сад, сетевое взаимодействие, инновационная деятельность, дошкольная образовательная организация, проектирование.

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the content and specifics of designing classes on speech development of preschool children in the format of interactive network interaction of educational organizations: universities and preschool educational organizations. The authors in their work give a detailed analysis of the content of training of preschool specialists for the implementation of projects "Electronic kindergarten", the development of competencies and skills on the basis of the competence development center of universities.

Keywords: teacher training, distance learning technology, resource center competency development, electronic education, electronic, kindergarten, networking, innovative activities, preschool educational organization.

Введение. Усиление требований к практико-ориентированной подготовке профессионалов, инновационные преобразования в быстро меняющейся системе дошкольного образования побуждают к объединению ресурсов научного, образовательного, производственного комплексов, развитию новых форм взаимодействия и сотрудничества педагогического ССУЗа, ВУЗа, ДОО, социальных структур дополнительного образования с последующим формированием на этой основе образовательных кластеров и центров, мастерских.

Изложение основного материала статьи. ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева являясь ведущими учреждениями, осуществляющими подготовку высококвалифицированных кадров в области дошкольного образования в Республике Башкортостан и в Республике Мордовия выступают с инициативами интерактивного сетевого взаимодействия, предлагая следующие направления сотрудничества: 1. Открытие на базе кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (включая Колледж БГПУ им. М. Акмуллы) специализированного центра формирования компетенций дошкольного образования в Республике Башкортостан; 2. Функционирование вебинарных комнат, тренировочных площадок, мастерских по подготовке участников всероссийских, республиканских конкурсов (г. Уфа, г. Саранск и др.); 3. Разработка и проведение на базе кафедры дошкольной педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмуллы и кафедры методики дошкольного и начального образования МГПИ имени М.Е. Евсевьева - программ обучения (тренинги, семинары, мастер-классы и др.) по подготовке педагогов, экспертов; проведение обучающих семинаров, вебинаров; повышение квалификации педагогов дошкольного образования; 4. Реализация сетевого взаимодействия через интерактивную площадку «Электронный детский сад». Для реализации заявленных стратегических целей на кафедре дошкольной педагогики и психологии (г. Уфа) созданы: «Высшая школа детства по системе Марии Монтессори» (с 2006 г.), симуляционный образовательный центр «Мобильный детский сад» (2015 г.); Центр развития компетенций «Педагог дошкольного образования» (с 2017 г.), Центр развития ребенка при кафедре дошкольной педагогики и психологии «БГПУ им. М. Акмуллы» - КотоффKids (с 2017 г.). ЦРК «Центр развития ребенка КотоффKids» позволил: во-первых, создать условия не симулятивной, а реальной практики формирования профессиональных компетенций студентов; во-вторых, ЦРК - это центр разработки и реализации инновационных технологий, разрабатываемых на кафедре дошкольной педагогики и психологии, силами преподавателей, студентов, инновационных проектов; в-третьих, решаем реальную, актуальную социальную задачу, стоящую перед республикой и системой дошкольного образования - «Ясли - молодой студенческой семье». Где апробируется и накапливается опыт внедрения технологий электронного обучения и подготовки специалистов, такие как: кейс-технологии, «вещательные» курсы, теле- и видеоконференции, телемосты, курсы на основе компьютерных обучающих систем, интернет-курсы, дистанционные курсы, которые позволяют по-новому организовать сетевое взаимодействие. Такие варианты дистанционного обучения как проникающие, основные и монотехнологии способствуют выработке умения самостоятельного поиска и обработки информации, отработки компетенций. Современные технологии позволят осуществить реализацию образовательных программ, программ профессионального обучения, а также дополнительных профессиональных программ. Цель ЦРК «Центр развития ребенка КотоффKids»: развитие профессиональных компетенций студентов бакалавриата, магистратуры, педагогов в условиях производственной среды и непосредственной деятельности с детьми, организованной в предметно-пространственной развивающей среде для детей раннего возраста (до 3 лет) и дошкольного возраста (от 3 – до 8 лет). Задачи: формирование компетенций студентов бакалавриата, магистратуры по проектированию и реализации образовательной деятельности ДОО в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование»; осуществление переподготовки и повышения квалификации педагогов ДОО на основе практико – ориентированного подхода в условиях дополнительного образования; дополнительные образовательные услуги в сфере дошкольного образования; проведение научно-исследовательской деятельности студентов и др.

Система дошкольного образования находится в процессе модернизации, основой которого выступают информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные электронные образовательные ресурсы. Представим краткую характеристику «Сетевого электронного детского сада»: реализация концепции развития электронного образования в Республике Башкортостан. В БГПУ им. М. Акмуллы функционирует интерактивная площадка «Электронный детский сад». Видами сопровождения в ДОО выступают: психолого-педагогическое, методическое, организационное, научно-методическое, инструментальное и информационное сопровождение в формате сетевой электронной технологии. Педагоги, загружающие открытые мероприятия в систему электронного детского сада, распространяют и транслируют передовой педагогический опыт в формате «Демоурок как элемент единой модели аттестации педагогов» и др.. Внедрение проекта предполагает его реализацию на базе кафедры дошкольной педагогики и психологии, включая инновационные (экспериментальные) и пилотные площадки кафедры ДПиП, филиалы кафедры ДПиП в базовых ДОО, осуществляющих сопровождение, консультационную поддержку, обучение и аттестацию педагогов, родителей, воспитанников ДОО: №№ 37, 138, 162, 164, Частный детский сад «Супер-малыш», 5, 6, 50, 95, 97, 107, 157, 162; 182, 219, 21, 32, 164.

«Сетевой электронный детский сад» предусматривает наличие электронных инструментов и контента. Структура и содержание информационно-образовательной среды включает инструменты реализации проекта: виртуальное пространство (контент, платформа, электронная оболочка); реальное пространство (смарт-кабинета, арт-коворкинг студия, симуляционный образовательный центр «Мобильный детский сад»,

Экспертно-методический центр «Педагог дошкольного образования», как центр независимой системы оценки и сертификации квалификаций педагогических работников дошкольных образовательных организаций в Республике Башкортостан) и др.

Состав контента включает в себя материалы:

- по образовательным областям дошкольного детства;
- видам деятельности, организации режимных моментов;
- подготовки ребенка к обучению в школе;
- адаптации к ДОО;
- преемственности дошкольного и начального образования;
- виды контроля и планирования;
- родительское просвещение и др.

Таким образом, создание разветвленной системы сетевого электронного детского сада даст возможность создать единую информационную образовательную инструментальную среду для всех участников образовательных отношений ДОО Республики Башкортостан, реализующих технологии дошкольного образования.

Научные исследования в области дошкольного образования и практика организация работы ДОО показывают, что качество и эффективность образования должны обеспечиваться не отдельными образовательными учреждениями, а целостной сетью. Это продиктовано требованиями экономически целесообразного распределения и использования образовательных ресурсов всех заинтересованных сторон в рамках сетевого взаимодействия. Сетевая форма взаимодействия «БГПУ им. М. Акмуллы» с ДОО и другими образовательными организациями, вузами обеспечит возможность использования ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости использовать электронные ресурсы иных организаций.

Охарактеризуем специфику подготовки специалистов дошкольного направления к проектированию организованной образовательной деятельности на примере реализации образовательной области «речевое развитие» детей старшего дошкольного возраста на материале Республики Башкортостан и Республики Мордовия. В свете новых требований и организации процесса в ДОО, выделение в ФГОС ДО (Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) образовательной области «речевое развитие», в соответствии с запросом общества и потребностью государства необходима всесторонне развитая, инициативная, активная, мобильная, гибкая личность дошкольника. В деятельности педагога ДОО планирование воспитательно-образовательной работы с детьми — весьма ответственный этап подготовки к ее успешному осуществлению. В плане находят отражение как общие психолого-педагогические, так и узкоспециальные задачи. Грамотно спланированная и своевременно выполненная работа — гарантия не только интеллектуально-речевого, но и общего всестороннего развития ребенка. Исходным моментом планирования является государственный методический документ — «Программа воспитания в детском саду». Программой предусматриваются цель воспитания, объем и уровень знаний, умений и навыков в разных видах деятельности детей на каждом возрастном этапе, примерное содержание работы по физическому, умственному, нравственному и эстетическому воспитанию детей от рождения до семи лет. При планировании занятий по родному языку необходимо учитывать объективно существующие закономерности усвоения речи детьми. Так как восприятие и понимание ребенком речи окружающих зависит, прежде всего, от натренированности мускулатуры его органов речи, в плане необходимо предусмотреть максимум речевой активности детей не только на занятиях по воспитанию звуковой культуры речи, но и на всех видах занятий по родному языку. Только на основе артикуляционно правильной, дикционно четкой и ясной речи можно выработать и интонационно выразительную речь, богатый словарный запас, связную диалогическую и монологическую речь. Запросы государства и общества, ФГОС ДО нацеливают современного педагога на организацию работы в рамках деятельностного подхода. Изучение педагогами механизмов реализации ФГОС на основе системно-деятельностного подхода, применение методов осмысления позиций, освоение технологии «Ситуация» Л.Г. Петерсона с позиций непрерывности образовательного процесса способствует реализации модели подготовки современного педагога ДОО к проведению занятия в детском саду. Научно-методическая нацеленность, практикоориентированность кафедр способствует: подготовке, переподготовке педагогов видеть на практике разницу между объяснительно-иллюстративного и деятельностного подхода, освоению инновационных интерактивных технологий и методик, обучение планированию образовательной деятельности в ДОО. В том числе, освоение навыков проектирования организованной образовательной деятельности (ООД) по речевому развитию дошкольников в ДОО, использование дорожных и технологических карт занятий в работе с дошкольниками. Структурные компоненты ООД и этапы: введение в игровую ситуацию, побудительные приемы сюрпризно-проблемного характера; актуализация знаний и умений, создание ситуации успеха у воспитанников, подготовка к восприятию информации; этап по организации затруднений в ситуации, моделирование ситуации, в которой дети сталкиваются с затруднениями, проблемами, выполнение «пробных действий», поискового характера, формулирование причин затруднений, осознание того, что не умеют, не знают, постановка задачи для поиска и выбора действий для устранения затруднений и подборка инструментария, поддержка взрослым и сотрудничество; этап открытия нового знания или способа действия; следующий — этап включения нового знания (способа действия) в систему знаний и опыта ребенка; заключительный этап — рефлексия, осмысление, подведение итогов. В рамках сетевого взаимодействия и сотрудничества между вузами и ДОО Республик Башкортостан и Мордовии нами осуществлен проект «Птицы родного края», «Речевой портрет современного дошкольника» и др. Загружены и апробированы методические рекомендации для педагогов по проектированию ООД, конспекты по речевому развитию, работа с родителями, видеоролики с занятиями - в систему «Электронный детский сад», осуществляемые на базе инновационных площадках кафедры дошкольной педагогики и психологии БГПУ имени М. Акмуллы, под руководством Г.Ф. Шабазовой: МБДОУ №162 г. Уфа (заведующий, магистр психолого-педагогического образования: А.В. Танюкевич); МАДОУ № 50 (заведующий: З.Н. Максюткова, старший педагог: Идрисова Э.Э.); МАДОУ № 107 (заведующий: Казакова И.Н.), а так же под руководством Т.Н. Кондратьевой, МПГИ, г. Саранск Республика Мордовия, педагог А.Г. Лобачева, Чамзинский район п. Комсомольский и др. совместно с кафедрой теории и методик дошкольного образования Московского педагогического государственного университета (заведующая,

профессор В.И. Яшина) в условиях многолетнего сотрудничества осуществили проект «Речевой портрет современного дошкольника».

Представим краткую характеристику проекта по птицам. В старшей группе продолжается расширение, уточнение и систематизация знаний детей о птицах. В примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева) детей рекомендуют знакомить с вороной, голубем, синицей, воробьем, снегирем, ласточкой и скворцом. В программах «Земля отцов» (Р.Х. Гасанова, г. Уфа), в примерном региональном модуле программы дошкольного образования «Мы в Мордовии живем» с детьми 5-6 продолжают знакомство с птицами Башкортостана, Мордовии: поползень, снегирь, щегол, рябчик, используя технологии активного продуктивного чтения-слушания, проблемно-поисковой технологии «Ситуации» и др. В связи с этим, можно подобрать занятия по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, на которых более полно познакомить детей с зимующими и перелётными, кочующими птицами, птицами леса и другими. Тематика занятий может быть следующей: «Беседа о зимующих и перелётных птицах», «Рассматривание и сравнение воробья и вороны», «Доктора леса», «Как живут наши пернатые друзья зимой», «Весенние заботы птиц» и другие. На этих занятиях дети познакомятся с конкретными видами птиц родного края, узнают их названия, характерные особенности внешнего вида, поведения, чем питаются, как приспособлены к наземно-воздушному образу жизни, к сезонно меняющимся условиям неживой природы. В конце занятий детей подводят к выводу, что в природе всё взаимосвязано, взаимозависимо и, что каждый живой организм приспособлен к определённой среде обитания – лесные птицы не могут жить на водоёме или на лугу, а водоплавающие – в лесу и т. д. Одним из действенных методов знакомства детей с птицами родного края является наблюдение, которое направлено на формирование у детей представлений о реальных размерах птиц, их окраске, повадках, поведении, которое меняется в связи с сезонными изменениями среды обитания. Экскурсии дают возможность детям в естественной обстановке получать знания, информацию о природных объектах и явлениях. Во время экскурсий дети постигают мир природы во всем его богатстве и многообразии, видят и учатся осознавать те естественные процессы, которые в природе протекают. На экскурсии в лес расширяются и уточняются сведения о птицах лесной полосы, об их видовом составе, знания о зависимости условий жизни птиц в лесу. Дети узнают, например, что гнезда лесных птиц очень разнообразны по форме, местоположению, они часто свиты из тонких прутьев, сухих стеблей, выстланы мхом, листьями, перьями. А луговые птицы живут в гнездах, устроенных на кочках, в траве, в камнях. Важно познакомить детей с «Красной книгой» Башкортостана, Мордовии, в которых собраны исчезающие виды, нуждающиеся в особо бережном отношении, таковыми являются: чёрный аист – обитающий в лесах. Например, Беркут самая сильная хищная птица Мордовии, поселяющийся в крупных лесах, не далеко от болот, филин – хищная птица леса и др. Немаловажным является использование интерактивных средств позволяющих производить быструю смену дидактического материала, способствующих активизации познавательной деятельности воспитанников, стимулирующих развитие мышления, восприятия, памяти. Наглядно показать многообразие видового состава родного края и составление описательных рассказов с опорой на картинку помогают презентации «Птицы Мордовии», «Птицы Башкортостана». Обогащение эмоционального опыта познания и общения детей с родной природой происходит в игре. Посредством игры у них вырабатывается внутренняя потребность поступать согласно образцам экологического поведения в природе и ценностное отношение к окружающему миру. Народные игры «В ворона», «В гусей и волка», и др. содержат сведения о птицах Мордовии, Башкортостана в формате сетевого взаимодействия, сопровождаются элементами театрализации, требуют подражания характерным движениям, повадкам, голосам.

Выводы. Таким образом, многофакторно, по-компонентно (по трудовым действиям), поэтапно формируются профессиональные умения, осуществляется последовательное овладение профессиональными компетенциями по проектированию занятий речевого развития в детском саду. Их отработка на базе центра развития компетенций, сетевого электронного детского сада - это действенная форма интеграции науки, практики, методики и производства. Практикоориентированное обучение, формирование профессиональных компетенций - является одной из главных задач и определило создание системы практико - ориентированной подготовки студентов дошкольного образования, переподготовки педагогов. Студенты обучаются навыкам практической деятельности, педагоги повышают свою квалификацию и проходят переподготовку по дошкольному направлению в условиях производственной среды под руководством преподавателей и наставников – педагогов, имеющих большой опыт работы в образовательных организациях. Функционирующие ЦРК позволяют эффективно решать задачи подготовки современного специалиста социальной сферы согласно ФГОС СПО, ВО и Профессионального стандарта педагога. Кафедра «Дошкольная педагогика и психология» Института педагогики ФГБОУ ВО «БГПУ имени М. Акмуллы» и кафедра МПГИ, осуществляет свою деятельность в сфере подготовки специалистов в системе дошкольного образования (подготовка, переподготовка педагогов, заведующих ДОО, старших воспитателей, организация курсов повышения квалификации специалистов ДОО), оказывает психолого-педагогические, консалтинговые, научно-методические услуги по поддержке дошкольного детства, производит: инновационную, научно-методическую, консультационную деятельность.

Литература:

1. Боронилова И.Г., Шабаева Г.Ф. Сетевое взаимодействие структурных подразделений ВУЗа и дошкольных образовательных организаций. - Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта педагога: Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 23-24 сентября 2016 г. / Де-портмент образования и молодеж. политики ХМАО-Югры, Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» / сост., науч. ред.: Н.В. Абрамовских. – Сургут: Тюмень: ООО «Аксиома», 2016. – 360 с. – С. 135-137.

2. Кондратьева, Т.Н. Этноэкологическое образование детей старшего дошкольного возраста (на материале Республики Мордовия): Монография / Т.Н. Кондратьева, В.Г. Фокина. – М.: НИИ Школьных технологий, 2013. – 160 с.

3. Шабаева Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Шабаева Гузель Фагимовна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2009. - 241 с.: ил.

УДК: 377

преподаватель Шадрин Вадим Александрович

Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОФИЦЕРОВ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. Статья направлена на освещение проблемы совершенствования профессиональной подготовки офицерских кадров в военном вузе. Предлагается факультативный курс для формирования готовности будущих офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих в войсках. Описывается назначение факультативного курса, решаемые им задачи и его основное содержание.

Ключевые слова: готовность к патриотическому воспитанию военнослужащих, патриотизм, подготовка будущего офицера, профессиональная подготовка, офицер, военнослужащие.

Annotation. The article is aimed at highlighting the problem of improving the professional training of officers in the military University. An elective course for the formation of readiness of future officers to the Patriotic education of servicemen in the armed forces. The purpose of the optional course, its tasks and its main content are described.

Keywords: readiness for Patriotic education of military personnel, patriotism, training of future officer, professional training, officer, military personnel.

Введение. В обществе сильно ощущается недостаток идеологии, национального самосознания, существует глубокий смысл в утверждении базовых ценностей в сознании людей, а также в процессе формирования, воспитания и развития этих ценностей и ценностно-патриотических ориентаций у молодого поколения.

Подготовка будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих одна из важнейших задач совершенствования современной системы профессиональной подготовки офицерских кадров [5] для войск, которая решается в процессе целенаправленного, организованного образовательного процесса в военном вузе. Патриотическая воспитанность будущего офицера составляет основу его готовности к подобному виду деятельности [5].

В настоящее время перед военным образованием стоит непростая задача по подготовке и воспитанию поколения офицеров готовых отвечать современным вызовам, способных обучать и воспитывать достойных специалистов, профессионалов своего дела, патриотов Отечества. Войска как гарант государственности ежедневно решают возложенные на них ответственные задачи и являются неотъемлемой частью системы обеспечения безопасности общества и государства находящиеся сегодня на новом этапе своего развития [3].

Изложение основного материала статьи. В условиях современного военного строительства, ориентированного на повышение качественных характеристик войск, всё более пристальное внимание уделяется совершенствованию системы профессиональной подготовки офицерских кадров [6]. Процесс профессиональной подготовки рассматривается не только как подготовка высококвалифицированных кадров, но и формирование личности будущего офицера, как носителя высокой нравственности, профессионально-педагогической культуры и традиций [8].

Современное военно-профессиональное образование позволяет вузам готовить специалистов достаточно высокого уровня, при этом отзывы на выпускников отражают несовершенство системы, и ставит новые задачи перед военно-профессиональным образованием. Особенно сложная задача - подготовить военного специалиста соответствующего современным требованиям. Ценность, которого как личности представляет собой понимание значимости своего участия в деле исключительной государственной важности - защите Отечества.

Одна из главных задач профессиональной подготовки, учитывая характер преобразований, происходящих сегодня в войсках, с особой остротой ставит вопрос о подготовке военных кадров и личности военного специалиста готового обучать и воспитывать подчиненных военнослужащих – воспитанными, интеллектуально развитыми, стойкими, сильными духом, с развитым чувством патриотизма. Очевидна в таких условиях неотложность решения на высшем уровне важнейших проблем повышения патриотической направленности военного образования, для обеспечения максимальной эффективности подготовки кадров способных выполнять поставленные задачи в самых сложных условиях.

Подготовка профессиональных военных кадров требует современных подходов к образованию, обучению и воспитанию курсантов в высших военно-учебных заведениях, предъявляя к ним высокие требования. Особую значимость на настоящем этапе формирования общества приобретает степень профессионального мастерства офицерских кадров и их готовности к воспитательной деятельности в войсках. Важнейшим условием успешного формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих в военном вузе является факультативный курс «Патриотическое воспитание военнослужащих» [6], вместе с ним приобретает курсантами целостное представление о патриотизме, о патриотическом воспитании и перспективах патриотического воспитания военнослужащих. Данная программа ориентирует на понимание значимости патриотизма патриотического воспитания для войск, способствует созданию перспективных условий для формирования у будущих офицеров осмысления своей роли в процессе патриотического воспитания военнослужащих и значимости представленного процесса для войск, государства. Понимание особенностей и сложностей процесса патриотического воспитания военнослужащих, его необходимых условий осуществления.

По средствам факультативного курса «Патриотическое воспитание военнослужащих» решаются следующие задачи:

- освещаются принципиальные требования, предъявляемые к офицеру, осуществляющему патриотическое воспитание военнослужащих;
- формируется представление о личном примере командира-патриота, способного к патриотическому воспитанию подчиненных военнослужащих;

- раскрываются возможности образовательного процесса для эффективной подготовки курсантов к патриотическому воспитанию военнослужащих;
- углубляются связи между учебными дисциплинами, систематизируются и обобщаются знания о патриотическом воспитании, уточняются особенности патриотического воспитания военнослужащих его основные задачи и формы и способы организации;
- формируется убежденность в необходимости систематической и целенаправленной деятельности по патриотическому воспитанию военнослужащих;
- формируются первичные знания об организации патриотического воспитания военнослужащих, навыки самопознания и самооценки, представления о структуре деятельности по патриотическому воспитанию военнослужащих;
- развивается целостное понимание процесса патриотического воспитания военнослужащих, требующее комплексного применения знаний из различных дисциплин;
- курсанты знакомятся с передовыми методиками работы по патриотическому воспитанию военнослужащих, с научными исследованиями и передовым опытом.

Основная тематика факультативного курса «Патриотическое воспитание военнослужащих».

Тема № 1. «Общая характеристика процесса патриотического воспитания военнослужащих». Данная тема предполагает формирование у курсантов целостного представления о патриотическом воспитании военнослужащих с учетом многообразия её видов: управленческой, педагогической и социально-правовой.

Тема № 2. «Требования, предъявляемые к личным качествам офицера необходимые для успешного патриотического воспитания военнослужащих». В теме рассматриваются необходимые качества личности офицера, а также методы их самодиагностики с последующим освоением этих методов на практическом занятии.

Тема № 3. «Патриотизм – неотъемлемое качество российского воина». В теме подробно рассматриваются сущность и содержание патриотизма, как важнейшего морального качества военнослужащего. Значимость формирования у военнослужащих морально-нравственных качеств, патриотизма, войскового товарищества, отзывчивости, взаимопомощи и др.

Тема № 4. «Основные формы, средства и методы патриотического воспитания военнослужащих». В данной теме определяются основные формы и способы патриотического воспитания военнослужащих. Анализируются и сравниваются имеющиеся знания о методике патриотического воспитания военнослужащих.

Тема № 5. «Традиции патриотического воспитания. Этапы патриотического воспитания военнослужащих». Подробнее рассматриваются основные этапы осуществления патриотического воспитания военнослужащих.

Тема № 6. «Планирование патриотического воспитания военнослужащих». В данной теме предлагается особенности и тематика для планирования воспитательных мероприятий по патриотическому воспитанию военнослужащих в повседневной деятельности.

Тема № 7. «Организация процесса патриотического воспитания военнослужащих». Важной составляющей данной темы является практика по решению проблемных вопросов патриотического воспитания военнослужащих.

Тема № 8. «Структура патриотического воспитания военнослужащих». Содержание данной темы предусматривает переход от общих принципов воспитания к структуре и содержанию патриотического воспитания военнослужащих.

Тема № 9. «Организация патриотического воспитания военнослужащих в подразделении, инновационные подходы». Тема предлагает направления и пути совершенствования патриотического воспитания военнослужащих в войсках.

Тема № 10. «Формирование и развитие необходимых качеств личности офицера и навыков по патриотическому воспитанию военнослужащих». Содержание занятия построено таким образом, чтобы создать условия, активизирующие курсантов для поиска возможностей и способов самореализации в процессе патриотического воспитания военнослужащих.

Тема № 11. «Особенности и проблемы патриотического воспитания военнослужащих в современных условиях». Носит информационный характер и служит для ознакомления обучаемых с проблемами процесса патриотического воспитания военнослужащих в условиях информационного противоборства.

Факультативный курс проводится во время, отведенное для воспитательной работы в военном институте.

Завершается курс проведением устного опроса в форме семинара-собеседования по основным темам. Главной целью семинаров-собеседований является систематизация, актуализация знаний учащихся, полученных на теоретико-практических занятиях факультативного курса. Оценка деятельности на семинаре-собеседовании для каждого учащегося может выражаться определенным количеством баллов, при этом на занятиях до учащихся доводятся критерии оценивания.

Выводы. Факультативный курс «Патриотическое воспитание военнослужащих» позволяет создать условия, активизирующие курсантов для поиска возможностей и способов самореализации в процессе патриотического воспитания военнослужащих. Он обобщает патриотическую направленность ряда военно-профессиональных и гуманитарных дисциплин («Физическая подготовка», «Разведка», «Педагогика», «Психология», «История», «Организация морально-психологического обеспечения» и др.). Кроме того содержит в себе конкретно-направленную информацию помимо знаний, полученных в процессе обучения в военном институте, помогает детально разобраться в вопросах патриотического воспитания военнослужащих. В результате у курсантов формируется целостное представление о патриотическом воспитании военнослужащих, об основных этапах патриотического воспитания военнослужащих, о методике, основных формах и способах патриотического воспитания военнослужащих. Обучаемые знакомятся с проблемами патриотического воспитания военнослужащих в войсках, так же им предлагаются направления и пути совершенствования патриотического воспитания военнослужащих в войсках.

Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы».

2. Приказ ГКВВ МВД РФ от 22 марта 2007 года № 106 «Об утверждении Наставления по морально-психологическому обеспечению служебно-боевой деятельности ВВ МВД России». – М., 2007.
3. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи (учебное пособие) / В.И. Лутовинов — М.: Изд-во РАГС, 2010. 172 с.
4. Шадрин, В.А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие, содержание / В.А. Беловолов, В.А. Шадрин // Мир науки, культуры, образования. 2014 № 2 [45]. С. 171-173.
5. Шадрин, В.А. Готовность будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих как психолого-педагогическое явление / В.А. Шадрин // Всероссийская конф. «Гуманитарные проблемы военного дела». Новосибирск, 2014. С. 237-240.
6. Шадрин, В.А. Воспитание патриотических ценностей курсантов военного института / С.П. Беловолова, В.А. Шадрин // 70 лет Великой Победы: преемственность боевого опыта: Междунар. конф. Петропавловск: ВИ ВВ МВД Республики Казахстан, 2015. С. 68-71.
7. Шадрин, В.А. Воспитание патриотизма курсантов как важнейшее направление воспитательной работы в ВИ ВВ МВД России / В.А. Шадрин, В.А. Беловолов, С.П. Беловолова // Историческое наследие Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): Межвуз. науч.-практ. конф. Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2015. С. 205-215.
8. Шадрин, В.А. Патриотизм как качество личности офицера / С.П. Беловолова, В.А. Шадрин // Профессиональная подготовка во ВВ: развитие теории и совершенствование практики: Междунар. конф. Петропавловск: ВИ ВВ МВД Республики Казахстан, 2014. С. 184-187.
9. Шадрин, В.А. Опыт патриотического воспитания в России / В.А. Беловолов, В.А. Шадрин // Актуальные проблемы военно-профессиональной подготовки будущих офицеров ВВ МВД России: VI межвуз. науч.-практ. конф. Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2014. С. 228-233.

Педагогика

УДК:371

кандидат педагогических наук Шадрин Владимир Юрьевич

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЗМЕЙКА РУБИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье исследуется проблема развития логического мышления детей от 6 до 12 лет с применением змейки Рубика как эффективного эвристического средства раскрытия ядра способностей личности в ситуации смены парадигм информационно – цифрового века. Излагается суть созидательной педагогики, реализующей задачу формирования созидательной позиции личности в опоре на развитие логического мышления и воображения. Раскрывается специфика применения змейки Рубика в работе с младшими школьниками. Подтверждается эффективность развития воображения и логического мышления детей посредством качественного метода монографических портретов.

Ключевые слова: змейка Рубика, воображение, логическое мышление, созидательная педагогика, созидательная позиция личности, инновационная практика центров физико - математического образования, монографические портреты детей.

Annotation. The article investigates the problem of development of logical thinking of children from 6 to 12 years with the use of the snake Rubik (Magic Snake) as an effective heuristic means of disclosure of the core abilities of the individual in the situation of changing paradigms of the information and digital age. Set out the essence of the creative pedagogy that implements the task of forming the creative position of the personality in support of the development of logical thinking and imagination. The specificity of the use of Rubik's snake in work with younger students is revealed. Efficiency of development of imagination and logical thinking of children by means of a qualitative method of monographic portraits is confirmed.

Keywords: Rubik's snake, imagination, logical thinking, creative pedagogy, creative position of personality, innovative practice of physical and mathematical education centers, monographic portraits of children.

Введение. Актуальность развития логического мышления и воображения детей обусловлена необходимостью формировать изобретателей новых поколений в ситуации смены парадигм информационно – цифрового века в высокотехнологичном обществе потребителей, доминирование которых усиливает кризис созидательности, поскольку стратегическим ресурсом процветания является умственный капитал. Образование реализует инновационный заказ общества в развитии креативно-созидательного начала в личностной позиции деятеля [5].

Современная ситуация такова, что дети всё больше уходят от реальности в виртуальные миры. И важно, именно сейчас, противопоставить блеску виртуальных миров увлекательную изобретательно - игровую деятельность детей в реальном живом общении, наполненную яркими инсайтами, образами, обменом опыта и открытиями. Игровые средства, типа змейки Рубика (Magic Snake), кубика Рубика оказываются спасительными в со-развитии воображения и логического мышления детей, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста. Об этом свидетельствуют непрекращаемые волны интереса детей всех стран и времен к разного рода (и цвета) вращающимся шарам и кубам, дающим эффект быстрой и результативно-наглядной игры. И на международном уровне креативный формат подобных средств обновляется не так и часто.

Изложение основного материала статьи. Об актуальности применения игровых средств Йоган Хейзинга, исследуя феномен «человека играющего» (Homo ludens), открывает эффект ненасыщаемости игрой, приводя доводом тезис, что «человек вечно играл, играет, и будет играть – меняется лишь замысел, масштаб, приспособления и средства игры, степень её влияния на мир, и формируемые в игре потребности индивида» [9].

Аристотелю принадлежит сравнение созидательного акта с искусством как процессом «создания и формирования предметов, как движение, вызванное душой и рукой художника, равнозначное движению всей природы» [1; С. 199].

Созидательная направленность занятий с детьми как насущная характеристика современного образования, выступает на первую позицию в рейтинге актуальностей, особенно в системе дополнительного математического образования. «Созидательная педагогика» (термин А.В. Бычкова) реализует задачу формирования созидательной позиции личности в опоре на развитие изобретательской культуры обучающихся. Концептуально значимой является стратегия многократного действия по генерации новизны в изобретательстве как социально-творческом феномене, реализующемся в культуре созидания, привносящей инновационность в учебные, игровые, социальные, трудовые аспекты деятельности [2].

Фокусировка на созидательной позиции личности означает её трактовку как личностного отношения к миру и к себе, включающее понимание природы созидания, созидательно-направленные мотивы и креативный опыт, с доминирующей направленностью личности на созидание, реализацию творческой активности и продуктивность [5].

Л.С. Выготский, раскрывая роль игры в психоразвитии ребёнка, называл игру «исполнением обобщённых желаний ребёнка» [3] в системе игрового взаимодействия с другими, в процессе которого он учится соотносить свои потребности с воплощением желания участвующих игроков, ограничивающих или усиливающих желания друг друга.

Развитие символической функции, заключающейся в способности оперирования символами и знаками, происходит в ходе замещения реального инструмента игрушкой, а любого другого персонажа – собой, что знаменует собой начало этапа символической игры. Ценным в развитии символической функции является активизация произвольного внимания и памяти, интеллектуальное и дифференцированное освоение механизма замещения, что особенно готовит восприятие операбельности в варьировании знаковыми сообщениями в социальном аспекте.

В ходе символической игры, стимулирующей кроме названных выше процессов, ещё и развитие речи, в каждом глубоком погружении в игру, ребенок оттачивает свою способность к обобщению и дифференциации действий и предметов, и переходит от «наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению» [3].

Мощные импульсы для развития воображения даёт ролевая игра, эффективно содействующая развитию абстрактно – логического мышления, суть которого кроется в отражении сути явлений в понятиях, суждениях, умозаключениях [7].

Вдохновляющее влияние ролевой игры на целостное развитие личности подтверждают наблюдения Л.С. Выготского за тем, что в игре «ребёнок на голову выше самого себя», что в более полном раскрытии точно схваченной мастером психологии характеристики означает, что, увлекаясь той или иной ролью, ребёнок восходит к наивысшей точки готовности к безграничному креативу и могуществу созидать всё, что угодно – любые образы и персонажи с вариативным набором действий и реакций. Феномен ролевой игры разворачивается вокруг образа на двух взаимосвязанных уровнях (реальном и воображаемом), причём, исчезновение любого одного уровня влечёт за собой разрушение игры [3].

Поддержание силы игры происходит волшебным словом «как будто» в ситуации смены фаз и состояний играющих вокруг реального предмета, дарующего несколько разных образов, сплетающихся в сюжет, определяющий ход, правила и ролевые функции в игровом взаимодействии, которое вечно притягательно и ненасытаемо.

Змейка Рубика (Magic Snake) как эффективное эвристическое средства раскрывает ядро способностей личности, благодаря инновационному решению Эрнё Рубика в простом сочетании 24-х треугольных призм на шарнирах, по сути, являющимся универсальным трансформером, дающим сотни 2-х и 3-х-мерных фигур [10]. Поскольку найденный вид соединения всегда подвижен, каждая из 24-х призм вращается (независимо от соседних) и принимает 4 положения со смещением 90°, и чередованием цвета призм [4].

Популярность Magic Snake как головоломки крепнет с 80-х годов XX века до наших дней. Описания применения змейки Рубика пестрят доказательствами эффективного продвижения в развитии логического мышления, пространственного воображения, активизации мелкой моторики пальцев, речи, фантазии и памяти как чудесного тренажера для мозгового штурма [7].

Феномен ненасыщаемости игрой Magic Snake в «безграничных возможностях вариантов и проверки идей формы в пространстве» [6].

Анализ опыта работы выявляет методическую ценность создания расширенных и обогащенных креативом детей каталогов фигур, расположенных по возрастанию трудности их сборки, что поддерживает увлеченность как новичков, так и мастеров данного жанра. Например, сначала в одной плоскости, а потом в 3d; некоторые фрагменты (голова, крыло, нога и др.) повторяются в более сложных сочетаниях. Начинать сборку фигуры по образцу следует с одного из концов или с середины, если модель симметричная [8].

Чтобы придумать свою фигуру, необходимо определиться с объектом, и алгоритмом его моделирования или заметить какой-то фрагмент, случайно получившийся у вас или заимствованный, а потом придумать объект для его использования. В нашей практике моделирования новых фигур давали результат оба пути. Имея две змейки, можно последовательно совершенствовать модель, экспериментируя и выбирая лучший вариант.

За несколько лет автором статьи было придумано более сотни различных фигурок из змейки Рубика, на которые получено авторское свидетельство.

Фиксация моделей с помощью фото-видео-съемок позволяет увидеть результативность в развитии пространственного мышления детей, в широком диапазоне вариативности подтверждающих свою сфокусированность на привлекательном образе, в каждом новом варианте, поражающим рельефностью и выразительностью форм. Совершенствоваться в сборке фигур на скорость можно устраивая конкурсы и даже соревнования в классе, на занятии кружка, в компании друзей. Собирать можно одну или последовательно несколько фигур, засекая время.

Некоторые ребята научились собирать фигуры с закрытыми глазами или за спиной, в том числе и на скорость. Имея несколько «змеек» разных расцветок и размеров, можно составлять из них композиции («Ноев ковчег», «Бременские музыканты», «Зоопарк», «Футбол», «Цифры», «Алфавит», «Цирк», «Собаки», «Новый год»), разыгрывать спектакли, как в кукольном театре, снимать свои мультфильмы.

На наглядных моделях можно знакомить детей с понятиями из математики, информатики и физики: осевая и центральная симметрии пространственных фигур, поворот и его направление, угол между прямыми, угол между прямой и плоскостью, угол между плоскостями, вид сверху, спереди, сбоку, чётность и нечётность, алгоритм, цикл, кодирование информации, центр масс, устойчивость, площадь опоры.

Следует отметить, что есть змейки, состоящие из большого количества элементов: 36, 48, 72, 144, однако фигуры из них очень часто повторяют основные фрагменты фигур из змейки, состоящей из 24 элементов.

Педагогический метод монографических портретов детей даёт описание качественных изменений в развитии их личности, воображения и логического мышления.

Александр Б., 1999 г.р., ученик многопрофильной гимназии.

Занимался в группе олимпиадной математики ЦФМО «Архимед» с 5 по 11 классы. В течение первых двух лет на занятиях применялись головоломки, в том числе змейки Рубика, с которыми он успешно справлялся. В дальнейшем на олимпиадах, математических турнирах Александру особенно удавались геометрические, логические и комбинаторные задачи. В старших классах он был неоднократным призёром и победителем городских турниров юных математиков, в 10 классе был победителем регионального этапа Всероссийской олимпиады по математике, представлял Оренбургскую область на заключительном этапе. В 11 классе на экзамене ЕГЭ был единственным 100-балльником в регионе. В настоящее время является студентом механико-математического факультета МГУ.

Борис К., 2006 г.р., ученик физико-математического лицея.

С 2 по 6 классы занимается в группах олимпиадной математики и робототехники ЦФМО «Архимед». На занятиях по олимпиадной математике педагог активно применял ребусы, счётные палочки, шашки, шахматы, головоломки, среди которых змейки Рубика применялись чаще других. Борис очень эмоциональный, энергичный, позитивный мальчик, он быстрее других собирал фигурки по образцу, помогал другим ребятам, очень любил составлять композиции из нескольких фигур. Одна из любимых композиций – «Бременские музыканты», где известные фигуры устанавливал в пирамиду, добиваясь её устойчивости. Когда педагог устраивал соревнования по сборке фигурок на скорость, он готовился к этим состязаниям дома, и оказывался неизменным победителем. Никогда не останавливался на достигнутом, стремился улучшить свой же рекорд. Будучи учеником 4 класса, в соревновании по последовательной сборке пяти фигур на скорость стал победителем среди 50 учеников 4-7 классов. В младших классах был призёром, а в 6 классе стал победителем городского турнира юных математиков, в котором участвовало более 150 учащихся 6-х классов. Педагог по робототехнике отмечает, что у Бориса хорошее инженерное мышление и он быстро осваивает язык программирования.

Глеб Г., 2010 г.р., ученик сельской средней школы.

С 1 класса занимается в группе олимпиадной математики ЦФМО «Архимед». Глеб очень подвижный, активный, любознательный ребёнок. Педагог отмечает, что в начале обучения решение головоломок, в частности, задания по сборке фигурок из змейки Рубика, давались ему с трудом, но, соревнуясь с другими ребятами, тренируясь дома, в школе на переменах, он быстро прогрессировал. Многие фигурки он стал собирать за спиной на скорость. Незаметно для себя он так ими увлёкся, что стал изобретать собственные геометрические фигуры. Глеб старался все фигуры сделать симметричными и красивыми. Поощряя хобби сына, родители купили ему более сорока змеек различного размера, расцветок и различного количества фрагментов – 24, 36, 48, 72, 144. Также Глеб любит составлять композиции из нескольких фигурок: яблоко на блюде, зоопарк и другие. Он любит играть с одноклассниками на переменах с получившимися фигурками. После окончания 1 класса Глеб с помощью родителей и старших брата и сестры издал свою первую книгу с фотографиями своих фигурок, историей своего увлечения и рекомендациями по сборке. Во время социальной акции «Соберём ребёнка в школу» в Оренбургском сельском районе проводил мастер-классы по сборке фигурок из змейки и дарил будущим первоклассникам свою книгу. В настоящее время у Глеба есть мечта встретиться с изобретателем змейки Эрнэ Рубиком, показать ему свои фигурки и получить автограф.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем действенную и вдохновляющую силу игрового универсально – трансформного средства змейки Рубика (Magic Snake), применение которой требует виртуозной компетентности педагогов центров дополнительного физико-математического образования в активизации развития воображения, интеллекта, абстрактно-логического мышления детей.

Литература:

1. Аристотель, Этика / Аристотель. – М.: Эксмо-Пресс, 2018 – 492 с. [Электронный ресурс] Режим доступа <https://www.livelib.ru/book/1002847684-etika-aristotel> (дата обращения 24.07.2018)
2. Бычков, А.В. Созидательная педагогика / А.В. Бычков. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 2002 - 147 с. [Электронный ресурс] режим доступа <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/sozidatel'naja-dejatel'nost-uchawihjsja-v-kontekste-izobretatelskoj-kultury.html> (дата обращения 4.03.2019)
3. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. 1966. – №6. – С. 31-38. [Электронный ресурс] <https://docviewer.yandex.ru/view/> (дата обращения 9.02.2018)
4. Дженсен Г. «Теперь встретим змею Рубика - «Больше, чем кубик Рубика!». United Press International. [Электронный ресурс] <https://www.upi.com> (дата обращения 9.09.2018)
5. Жданова, С.Н. Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции личности: монография / С.Н. Жданова, А.А. Чиркова. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018. – 82 с.
6. Фенивеси Ч. «Змея Рубика «Бесконечные возможности». The Washington Post. [Электронный ресурс] <https://www.washingtonpost.com>.
7. Шадрин, В.Ю. Из опыта работы с математически одаренными детьми / В.Ю. Шадрин // Математика. Информационные технологии. Образование: матер.науч.-практ.конф. ОГУ – Оренбург: ОГУ, 2006. – С. 422-444.
8. Шадрин, В.Ю. Методические рекомендации для руководителей математических кружков в системе дополнительного образования / В.Ю. Шадрин. – Оренбург: изд-во Пресса, 2015. – 42 с.
9. Хёйзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий / Й.Хёйзинга / пер. Д.В. Сильвестрова – СПб.: Изд-во И. Лимбаха, 2011. – 416 с. [Электронный ресурс] <http://lib.ru/FILOSOF/HUIZINGA/huizinga.txt> (дата обращения 9.02.2018)
10. Fiore Albie. Shaping Rubik's Snake. Penguin Books, 1981. 127 p.

УДК 378

старший преподаватель Шалугина Татьяна Викторовна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Шипицына Надежда Михайловна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено вопросу использования учебных тестов с целью формирования знаний, умений и определенных навыков при изучении математики. Авторы обосновывают необходимость проведения тестового контроля, он позволяет получение объективной оценки изученного материала. При этом отмечается, что не весь изучаемый материал дисциплины может быть объективно оценен путем учебного тестирования. Однако правильное использование тестовых заданий приведет к повышению уровня усвояемости получаемых знаний и благоприятно отразиться на саморазвитии, самоорганизации и самореализации выпускников высших учебных учреждений.

Ключевые слова: учебное тестирование, учебный процесс, тестовые задания, формы контроля, контроль усвояемости, систематизация знаний.

Annotation. This study focuses on the use of educational tests to form knowledge, skills and certain skills in the study of mathematics. The authors justify the need for test control, as they allow obtaining an objective assessment of the material studied. At the same time, it is noted that not all studied material of the discipline can be objectively evaluated by means of educational testing. However, the correct use of test items will lead to an increase in the level of digestibility of the knowledge gained and will have a positive effect on self-development, self-organization and self-realization of graduates of higher educational institutions.

Keywords: educational testing, educational process, test tasks, forms of control, digestibility control, systematization of knowledge.

Введение. На современном этапе развития высшего образования в России большое внимание уделяется направлению совершенствования не только процесса преподавания, но и контроля над получаемыми знаниями. Контрольное тестирование сегодня - рациональное и эффективное дополнение к методам проверки знаний, умений и навыков обучающихся на всех этапах учебного процесса.

В процессе обучения важно учитывать психологические особенности обучающихся, а тестирование является инструментом для индивидуализации в учебном процессе. На каждом этапе тестового контроля важно помнить, что существуют достоинства и недостатки его использования.

Тестовый контроль полностью исключает субъективизм, это достигается за счет его строгой процедуры. Важно помнить, что математика сложная дисциплина, которая содержит большое количество определений, формул и доказательств [1]. Контрольное тестирование по данной дисциплине позволяет проверять знания не только по отдельно изученным разделам, но и темам. При таком подходе появляется возможность быстрого диагностировать процесс усвоения изученного материала общим числом обучающихся [3]. Полученные результаты позволяют преподавателю провести тщательный анализ и при необходимости повторить ранее изученный материал с целью его большего понимания и закрепления.

Самостоятельность, ответственность, дисциплинированность и стремление к получению знаний – качества, которые формируются в процессе систематического использования тестового контроля при изучении математики.

При этом тестовый контроль полностью исключает прямое общения обучающего с преподавателем, а в некоторых случаях это просто необходимо. Только живое общение позволяет в полной мере развить алгоритмическое и творческое мышление у обучающихся, что так необходимо на всех дальнейших этапах образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Математику относят к одной из строгих и точных наук. Она не допускает описок, неточностей и предположений. Ее изучение является обязательным как в школах, так и в высших учебных учреждениях. На сегодняшний момент существует множество методик, которые позволяют понять как самые простейшие, так и самые сложные изучаемые темы.

Тест (от английского test - проба, испытание, опыт) – это небольшие стандартизированные задания, которые включают в себя, одновременно, теоретические и практические задания [3].

Алексеев А.А. считает, что тест - подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплексный пакет заданий, позволяющий выявить у тестируемого степень изученности пройденного материала.

В современной методике преподавания известно несколько классификаций существующих тестов. В основу этих классификаций положены разные признаки. Одной из наиболее популярных и общепринятых является классификация, предложенная А.Н. Майоровым. Он считает, что все тесты, которые используются с разными целями, могут быть классифицированы по следующим признакам:

1. По процедуре исполнения - стандартизированные и нестандартизированные.
2. По назначению:
 - общедиагностические тесты;
 - тесты специальных способностей (технических, музыкальных, тест для пилотов, радиооператоров и т.д.);
 - тесты профессиональной пригодности;
 - тесты достижений, например, произношения, качества письменных сочинений и т.п.;
 - тесты, для оценивания предметных результатов, достигнутых обучающимися в процессе своего обучения.

Также тесты классифицируются по следующим категориям:

1. По средствам, которые применяются в процессе тестирования:

- бланковые,
- аппаратные,
- предметные,
- практические,
- компьютерные.

2. По количеству участников тестирования: индивидуальные или групповые.

3. По форме ответа: устные и письменные.

4. По характеру действий:

- вербальные (связаны с необходимостью производить умственные действия);

- невербальные (связаны с практическим манипулированием какими-нибудь предметами, это могут быть карточки, блоки или детали).

5. По направленности:

- тесты интеллекта, выявляющего особенности;

- личностные тесты и др.

6. По характеру ответов на вопросы:

- открытого типа (когда тестируемому необходимо самостоятельно дописать знак, формулу и т.д.);

- закрытого типа (выбор из предложенных вариантов ответов).

Сложно сказать какое именно тестирование в большей степени подходит для контроля знаний по математике. Решение о использовании той или иной категории тестовых заданий принимается преподавателем, который читает дисциплину. Только он сможет определить какие именно тесты использовать, в какой форме и в каком объеме.

Учебное тестирование выступает как методика контроля качества подготовки специалистов различных форм обучения. Такой подход к использованию тестов определен их объективностью выставления оценок.

В процессе преподавания математики в высшем учебном учреждении каждый преподаватель при работе с аудиторией должен использовать не только общепринятые формы контроля, такие как: самостоятельная и контрольная работы, устный опрос у доски и т.д., но и внедрять в практику своей педагогической деятельности тестирование как одну из эффективных форм контроля.

Тестовый контроль - одна из часто используемых в современном образовании форм контроля, в процесс обучения должна вводиться поэтапно. Важно помнить, что контроль может осуществляться с разными целями на разных этапах учебного процесса [2].

Для получения наилучшего результата процесса изучения математики контроль в виде тестовых заданий может осуществляться в таких формах как:

- входной контроль (перед началом изучения дисциплины и получение сведений об исходном уровне знаний обучающихся). Успех изучения математики зависит от степени усвоения тех понятий, терминов, положений, которые изучались на предшествующих этапах обучения. Поэтому входной тест, включает задания, проверяющие уровень усвоения основных учебных элементов данного курса. При проверке определяются, прежде всего, пробелы в знаниях, что необходимо будет потом учесть при последующей работе на уроке;

- текущий контроль (после изученных отдельных небольших тем);

- тематический контроль (после изучения темы с целью определения объема и уровня её усвоения). В рамках тематического контроля могут использоваться;

- базовые тесты (осуществляется в ходе повседневной работы и преследует цель проверки формального усвоения изучаемого на уроке материала, как правило, это теоретический вопрос и практические задания небольшого объема);

- промежуточное тестирование (проводится после изучения нового материала, но только перед решением основных, типовых задач на применение полученных знаний. Основная цель такого вида тестирования – проверка правильности воспроизведения и понимания обучающимися определений, алгоритмов, правил, потому что творческого и продуктивного обучения не может быть на пустом месте, без репродуктивных тренировок. Правильность своих ответов обучающийся может проверить в книге или учебном пособии по данной дисциплине. При таком подходе осуществляется эффективная и целенаправленная коррективная работа обучающихся);

- итоговый контроль знаний и умений (по завершению изучения, нескольких тем, в котором предпочтение отдается практическим, задача которого систематизировать, обобщить учебный материал, проверить сформированные знания и умения).

Применение на практике таких форм контроля позволяет преподавателю проводить поэтапный анализ успеваемости и усвояемости изучаемого материала. Обучающиеся с целью получения наивысшего бала должны не только быть внимательными на занятиях, но и уделять больше времени на самостоятельную подготовку. В совокупности будет достигаться запланированный результат изучения данной дисциплины.

Важным звеном в учебном процессе выступает и самостоятельная подготовка обучающихся. Прохождение тестовых заданий самостоятельно позволяет не только закреплять полученные знания, но и в конце тестирования оценить результат и просмотреть допущенные ошибки [3].

В последнее время появились новые методы разработки и применения тестов в образовательном процессе. Современные учебные тесты, разрабатываются с учетом новых требований ФГОС 3++, позволяют выявить не только скрытые от поверхностного взгляда знания, но и возможные способности обучающихся. Большие перспективы перед тестами открываются и в связи с появлением достаточно развитых средств диалогового общения человека с компьютером.

Однако тесты в образовательном процессе не могут служить единственной формой контроля качества знаний обучающихся, так как наряду с их достоинствами существуют и недостатки.

Математика это та дисциплина, которая малоприспособна для учебного тестирования. Она в первую очередь подразумевает умение:

- правильно написать формулу;
- правильно вывести формулу и применить ее в процессе решения;
- построить график зависимости;
- произвести расчет и т.п.

Все это, как правило, сопровождается подробными объяснениями, что очень сложно сделать, используя

тестовые задания. Даже в учебных целях тестирование не развивает навыков профессионального речевого общения. Обучающиеся, которые отлично проходят, учебное тестирование при общении с преподавателем в устной форме теряются, не могут связно сформулировать определение, воспроизвести на слух ту или иную формулу, а специальная терминология дается с трудом. С практической точки зрения доказано, что математические знания в большей степени проявляются при прямом диалоге обучающего и преподавателя с использованием мела и доски. Преподаватель может наблюдать за обучающимся и оценить его знания и способности в рамках изучаемой темы, раздела или курса в целом.

Трудным является решение процесса использования учебного тестирования знаний по математике. Важно при принятии решения учитывать:

- психологические особенности тестируемых;
- быть готовым к угадыванию ответов;
- отсутствие возможности наблюдения за ходом и способом поиска ответа;
- практически невозможно определить причину допущенных ошибок (опечатка, невнимательность, незнание и т.п.).

Выводы. В заключении отметим, учебное тестирование прочно вошло в образовательный процесс высшего образования. Оно стало необъемлемой частью учебного процесса, в котором математика ставится на первое место. Отметим, что отношение к тестированию по данной дисциплине неоднозначно. Комплексное использование традиционного метода (устный ответ у доски) и учебное тестирование позволят повысить качество получаемых знаний по математике, сформировать устойчивые знания по данной дисциплине, которые так необходимы при дальнейшем обучении в высшем учебном учреждении.

Литература:

1. Панцева Е.Ю., Шалугина Т.В., Тойшева О.А. Личностно-ориентированное обучение в системе высшего образования. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10. № S1. С. 42-43.
2. Панцева Е.Ю., Тойшева О.А., Шалугина Т.В., Снадченко С.В. Особенности математического образования в военном авиационном вузе. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-6. С. 208-216.
3. Шалугина Т.В., Шипицина Н.М., Дудка Л.С. Некоторые пути решения проблем преподавания высшей математики в вузе. В сборнике: Научные исследования современных ученых XXV Международная научно-практическая конференция. 2017. С. 18-20.

Педагогика

УДК: 377.12

кандидат педагогических наук Шеремета Татьяна Владимировна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ОБРАЗ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: СУБЪЕКТ ПРАВ И ДОСТОИНСТВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об образе сотрудника уголовно-исполнительной системы, понимания его в ракурсе решения социальных задач через три центральных и важных элемента: внутренний, рациональный и эмоциональный. Автор предлагает принять понимание уголовно-исполнительной системы как части социального заказа со специфическими методами их работы и их возможными деформациями, понимать их проблемы, воспринимая ее как проявление и сохранение общественного порядка.

Ключевые слова: сотрудник, уголовно-исполнительная система, поведение сотрудника, образ, право, достоинство.

Annotation. The article deals with the issue of the image of the employee of the penitentiary system, its understanding from the perspective of solving social problems through three central and important elements: internal, rational and emotional. The author proposes to accept the understanding of the penitentiary system as part of a social order with specific methods of their work and their possible deformations, to understand their problems, perceiving it as a manifestation and preservation of public order.

Keywords: employee, penitentiary system, employee behavior, image, right, dignity.

Введение. В последнее время учреждение уголовно-исполнительной системы несколько утратили доверие граждан. Ухудшение его образа связано, прежде всего, с фактами принуждения, неуважения по отношению к осужденным. Многие боятся этой системы и считают ее неэффективной потому, что действия сотрудников уголовно-исполнительной системы приводят к насильственному поведению. Это привносит неприятие в общественное мнение по поводу вопросов, связанных с уголовно-исполнительной системой, - ситуация, которая в последние годы была поляризована из-за распространенных свидетельств, показывающих другой порядок, основанный на незаконности и безнаказанности и это снижает имидж уголовно-исполнительной системы, миссия которой состоит не только в том, чтобы быть гарантом правопорядка, но и в содействии урегулированию конфликтов и защите общих интересов общества.

Изложение основного материала статьи. Антропологические исследования уголовно-исполнительной системы редки не только в России, но и во всем мире. Это контрастирует с центральной ролью, которую они должны выполнять в различных аспектах современной социокультурной динамики.

В структуре уголовно-исполнительной системы символы, ценности и нормы, отличны от тех, которые регулируют профессиональную деятельность других сфер. Имидж сотрудника уголовно-исполнительной системы характеризуется своими правилами поведения, индивидуализированным отношением, поскольку он всегда включает узаконенные практики. То есть с помощью системы социализации члены уголовно-исполнительной системы приобретают символическое пространство, которое придает им смысл и направляет их действия, что позволяет воспроизводить, поддерживать и обновлять это пространство. Таким образом, ежедневные задачи, роли, ритуалы и символы, технические и теоретические знания, системы контроля, стереотипы, траектории и личная карьера являются частью набора правил и видов использования, которые

определяют размер необходимых знаний, которые управляют и направляют поведение сотрудника [1; 2; 3; 7; 8].

Существование этой специфической двуликой культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы – двойных агентов порядка и беспорядка, из которого она состоит, – становится антропологическим местом, которое демонстрирует различные конфигурации рационального, иррационального, как центральные оси в построении реальности.

Чтобы понять эту неоднозначность, надо находиться в этой области взаимоотношений между менталитетом сотрудника и учреждением уголовно-исполнительной системы, когда его внимание сосредоточено на превентивных мерах в рамках институционального органа. Сотрудник приспосабливается, начиная с того, что принимает факт важности того, что надо отдать все свои жизненные достижения уголовно-исполнительной системе.

Средства массовой информации вносят свой вклад в создание образа сотрудников, но зачастую эти образы дистанцируются от реальности или показывают только часть происходящего, в результате чего мы очень мало знаем об уголовно-исполнительной системе.

Есть три центральных и важных элемента, которые выражают образ и опыт уголовно-исполнительной системы: внутренний, рациональный и эмоциональный. В этом смысле, это исследование было направлено на то, чтобы представить и разгадать мир жизни уголовно-исполнительной системы и сосредоточиться на противоречии между субъектом прав и достоинств. Только благодаря анализу и строгим академическим дискуссиям мы можем продвинуться и внести вклад в надстройку уголовно-исполнительной системы, которая соответствует нашим нынешним требованиям и требованиям будущего. Речь идет о понимании уголовно-исполнительной системы как части социального заказа (не только юридического и административного), поэтому важно знать методы их работы и их возможные деформации, понимать не только их проблемы, но, прежде всего, воспринимать как проявление и сохранение общественного порядка. Именно общество моделирует уголовно-исполнительную систему, а не наоборот; только цивилизованное общество может иметь право и привилегию иметь уголовно-исполнительную систему. В перспективе важно признать порядок конкретного общества и место, которое имеет в нем уголовно-исполнительная система, чтобы раскрыть значение, которое конкретные люди придают работе уголовно-исполнительной системы, которую они выполняют, и, прежде всего, как осуществляют и выполняют свои функции.

Члены большинства профессиональных групп имеют тенденцию сходства в своем мышлении, чувствах и действиях в отношении осуществления своей общей деятельности. Некоторые авторы согласны с тем, что характеристика работы уголовно-исполнительной системы предрасполагает, в частности, к созданию такой субкультуры в глобальном обществе. Этот подход позволяет обсудить, во-первых, концепцию субкультуры, а во-вторых, сущность существования культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Субкультура как концепция, которая используется в антропологии и социологии, все чаще используется для изучения современных городских явлений. Это оперативное понятие для изучения конкретных групп в рамках определенного культурного комплекса. Мы можем сказать, что субкультура подразумевает существование системы социальных ценностей, которая, будучи частью более широкой и более центральной системы, кристаллизовалась друг от друга. Это понимание подчеркивает органические отношения, существующие между субкультурой и более широким контекстом общества, к которому она принадлежит, и позволяет приблизиться к тому, что возникает в рамках этой глобальной социальной системы, которая не полностью расходится с культурой, и не состоит с ней в полном конфликте. Это указывает на определенную автономию руководящих принципов и ценностей, конкретных практик, моделей поведения и стилей, которые относительно различны в общей динамике общества [4; 5; 6; 10].

В этом смысле понятие субкультуры позволяет изучать организацию в этом контексте. Организация основана на идеологии, то есть системе убеждений, разделяемых ее членами, которые отличают ее от других организаций. Эти идеологические субстраты сопровождают явления, знакомые антропологам, такие как формирование дифференцированных традиций или отождествление членов с соответствующими организациями. Таким образом, в уголовно-исполнительной системе мы фиксируем степень высокой солидарности, проявление их собственных требований, что делает ее социальной группой, которая имеет тенденцию вступать в конфликт и быть изолированной от сообщества. Следовательно, сотрудник приобретает то, что можно назвать личностью, что связано с конкретными элементами соответствующей среды: опасность, власть, подозрение, недоверие и т.д.

Сотрудники уголовно-исполнительной системы отмечают, что в этой культуре есть свой язык, свои ценности и правила поведения. Мы стремились определить его центральные компоненты. Например, существует, по мнению Дж. Скольника [9], три фундаментальных элемента, которые характеризуют образ сотрудника и его культуру. Первый относится к опасности, связанной с работой в уголовно-исполнительной системе, и которая порождает среди них отношение недоверия и подозрения в отношении среды, которая регулярно воспринимается как опасная. Второй элемент связан с осуществлением власти: основываясь на неравных отношениях между сотрудником и их окружением, которые, когда они становятся воплощением правовых норм, имеют тенденцию занимать отдельное место в обществе, что делает их способными вызывать отношение превосходства и достаточности, а также, в конечном итоге, поляризовать о себе критические реакции общественности. Третий элемент будет следствием предыдущих: существование такой степени солидарности, которую они приобретают, благодаря признанию зависимости других партнеров от действий, которые могут генерировать чувство идентичности и даже изоляции по отношению к контексту, в котором они развивают свою работу.

Другие ученые, такие как Дж. Уилсон [11], указывают на пять идентифицируемых компонентов культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы. Первый – это солидарность, и он утверждает, что она не сводится к тому, что сотрудники объединяются перед лицом общей опасности. Это означает, что нужно лгать партнеру, попавшему в беду, потому что сотрудник исходит из того, что вы никогда не знаете, в какие моменты вы можете столкнуться с трудностями и опасностями и нуждаетесь в помощи другого. Второй – это недоверие. Сотрудник должен следить за текущими событиями, чтобы раскрыть любую возможную форму преступления. Это общее недоверие, порожденное правоохранительной культурой, ослабляет веру и презумпцию честности, на которых каждый день основаны социальные отношения. Третий элемент – хитрость, которую сотрудники должны использовать, чтобы контролировать различные ситуации, в которых они не могут вмешиваться на законных основаниях. Четвертым элементом можно рассматривать

всю информацию как секретную. И последний элемент, - это консерватизм, и это связано с тем фактом, что сотрудники уголовно-исполнительной системы официально и юридически несут ответственность за защиту установленного порядка. И это заставляет их усиливать свое недоверие к «маргинальным» группам по отношению к доминирующему поведению.

Можно утверждать, что эти элементы представляют собой более стереотипные взгляды на сотрудника уголовно-исполнительной системы. Согласитесь, но они вносят свой вклад в попытку понять культуру уголовно-исполнительной системы. В любом случае речь идет о том, чтобы воспринимать их как элементы, способствующие их формированию, что приобретает свою специфику в зависимости от социокультурных факторов, в которых они находятся. В этом смысле нельзя сказать, что существует культура сотрудника уголовно-исполнительной системы, которая не является универсальной, ни применимой ко всем правоохранительным системам. Но отдельные практики и установки, какими бы они ни были, регулярно регистрируются в рамках институционализированных действий.

Специфическая культура сотрудника уголовно-исполнительной системы всегда должна пытаться понять себя в рамках глобальной социальной структуры, которая ее приспосабливает. Тип общества, тип организации, отношение общественности к уголовно-исполнительной системе, требования, предъявляемые этой общественностью к этому учреждению, степень его профессионализма являются фундаментальными факторами для понимания его существования.

В некоторых современных обществах растущая сложность обусловлена разнообразием обычаев и ценностей, наличием новых социальных факторов, размытым запасом терпимости по отношению к поведению, которое считается «девиантным». С этой точки зрения, уголовно-исполнительная система, для которой характерен авторитет, частью которого она является и которая легитимизирует свою деятельность, может быть задумана как исторически сложившийся агент, сформированный и руководствующийся объективным миром определенного общества, которое направляет их представления и их практики, обеспечивающие воспроизводство и воссоздание существующих структур. Возможно, особенность в том, что уголовно-исполнительная система, как пространство для реализации определенных социальных функций, создают и воспроизводят набор существующих представлений в социальной организации, часто в обостренном виде, в ущерб своей собственной функции. Другими словами, на практике уголовно-исполнительная система выполняет функции, весьма отличные от тех, которые возложены на него законами, и это придает культуре сотрудника этой системы характеристики корпоративизма, личной лояльности или строгости. Для того, чтобы попытаться распутать противоречия или дилеммы, присущие неясным социальным отношениям, которые там проявляются, способы, которыми они формируют мир жизни сотрудника, и различные способы, которыми он воссоздает его в своих повседневных действиях, необходимо иметь общее представление о силах уголовно-исполнительной системы, приказах, который регулируют его работу.

Выводы. Таким образом, правильно сформированный образ современного сотрудника уголовно-исполнительной системы может стать мощным фактором изменения отношения к профессии и стимулом к профессиональной ориентации на эту профессиональную деятельность.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // *Almatater* (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Давыдов В.П., Кондратьева О.В. Личностно-ориентированный подход к педагогической подготовке преподавателя военных образовательных организаций // *Мир образования – образование в мире*. – 2016. – № 4 (64). – С. 181-190.
3. Дебольский М.Г., Чернышкова М.П. Особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. – 2015. – № 3 (130). – С. 10-78.
4. Дресвянников В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>
5. Зеер Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // *Профессиональное образование. Столица*. – 2016. – № 10. – С. 15-19.
6. Литвак Р.А. Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста // *Педагогическое образование в России*. – 2014. – № 1. – С. 165-167.
7. Овчинников О.М. Актуальные вопросы подготовки специалистов для оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы (на примере ВЮИ ФСИН России) // *Вестник Владимирского юридического института*. – 2016. – № 1 (28). – С. 42-45.
8. Сапожников А.Н. Формирование педагогической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 19 с.
9. Сколник Дж. Правосудие без суда: правоохранительные органы в демократическом обществе / John Wiley & Sons, Нью-Йорк, 1966.
10. Сорокин А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Шуя, 2012. – 21 с.
11. Уилсон Дж. Разнообразие поведения полиции / Гарвардский университет, Кембридж, 1968.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Шестопалова Ольга Александровна
 Филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения
 высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Нижневартовск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования информационной культуры личности на основе наглядно-модельного обучения. В работе актуализируется необходимость формирования информационной культуры и в качестве одной из составляющих данной среды рассматривается повышение требований к подготовке современных педагогов как творчески мыслящих создателей образовательной среды и учебного процесса.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, информационная культура, наглядно-модельное обучение.

Annotation. This study is devoted to the problem of determining the structural components of the teaching cycle. The article actualizes the necessity of formation of pedagogical tact of future teachers in the process of their professional training in higher education, which requires knowledge of its structural components.

Keywords: pedagogical skills, information culture, visual model training.

Введение. Информатизация современного общества, повсеместное использование информационных технологий поставили перед высшей школой задачу формирования информационной культуры личности. Одним из средств ее решения может выступать наглядно-модельное обучение, обеспечивающее такую организацию образовательного процесса, в котором преобладает принцип наглядности, позволяющий преодолевать формализм в овладении знаниями за счет детализации и конкретизации абстрактного материала на основе метода моделирования, механизмов чувственного восприятия объектов, ассоциативной памяти, сенсорного анализа и др.

Однако, как свидетельствует практика, формирование информационной культуры личности будущего педагога на основе наглядно-модельного обучения в процессе подготовки студентов магистратуры еще не заняло доминирующего положения. На наш взгляд, это связано с отсутствием единого понимания понятия «наглядно-модельное обучение», недостаточной теоретической и практической разработанностью структурных, содержательных, мотивационных, функциональных и иных компонентов наглядно-модельного обучения как эффективного педагогического средства, опыта использования в познавательной и творческой деятельности студентов моделирования дидактических конструкторов в графической форме с использованием компьютерных и информационных технологий.

Изложение основного материала статьи. В последние годы на основе информатизации происходят существенные изменения в сфере отечественного высшего образования, призванного формировать у будущих специалистов, наряду с профессиональными компетенциями, информационную культуру [7]. Лингвистический анализ показывает, что понятие «информационная культура» базируется на двух фундаментальных понятиях – «культура» и «информация». В «Толковом словаре» В. Даля [5, с. 217] термин «культура» означает обработку, уход, возделывание; а также «образование – умственное и нравственное».

Теоретический анализ показывает, что в современных научных источниках приводится множество определений понятия «культура», число которых растет ежегодно. Причина кроется в том, что осмысление одного и того же понятия осуществляется на основе множества методологических подходов. Ведущую роль среди них выполняет антропологический подход, в рамках которого сложилось исследовательское направление «Культура и личность». Одним из его результатов явилось выделение функций культуры: человекотворческая; гносеологическая; коммуникативная; ценностно-ориентационная; нормативно-регуляторная. Для выполняемого исследования интерес представляет так называемый символическо-интерпретативный подход, сторонники которого [9] определяют культуру как своеобразный механизм, встроенный в информационный процесс и осуществляющий выработку и трансляцию социально значимой информации. Термин «информация» (от лат. informatio – разъяснение, изложение) в научный обиход введен в 1929 году Д. Сциллардом, а с середины XX века он широко стал применяться как общенаучное понятие. В практическое смыслоопределение информации сформулировал С.И. Ожегов: Информация – это: 1) сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах; 2) сообщения, осведомляющие о положении дел, о состоянии чего-либо.

Исследуя понятие «информация» в контексте образовательной деятельности, В.А. Ситаров [8, с. 37] отмечает, что она является продуктом деятельности человека и обладает рядом качественных отличий: 1) не уменьшается при потреблении; 2) обладает возможностью одновременного использования многими потребителями; 3) легко и быстро распространяется на большие расстояния; 4) производство разной информации возможно с помощью универсальных средств; 5) рост потребностей в информации не имеет пределов. Наличие последней фазы информации указывает на то, что при ее рассмотрении необходимо учитывать наличие двух сторон - источника информации и ее потребителя. Именно это обстоятельство обуславливает необходимость исследования другой категории - «информационная культура». Считается [7; 9 и др.], что информационная культура – понятие историческое, поскольку неразрывно связано с развитием общественных отношений проявляется на уровне нескольких информационных революций: 1) открытие языка; 2) изобретение письменности; 3) книгопечатание; 4) изобретение электричества; 5) применение компьютерных технологий.

В широком социокультурном контексте исследуются обозначенные выше феномены - информационное общество, информатизация, а также информационное образование, информационные технологии и др. В этой связи проблема изучения информационной культуры, специфики информационного поведения, как отдельных людей, так и социальных групп приобрела особое значение. Информационная культура обуславливает социальную активность личности. Дело в том, что информация всегда оказывала влияние на формирование личности, ее мировоззрение, стереотипы поведения, степень общественной активности и культурный облик. Возрастающие информационные потоки делают процессы восприятия, понимания и оценки информации все более сложными. В этом контексте необходимо владеть информационной культурой.

Сама по себе информационная культура не возникает, для этого необходимо специальное образование. Заметим, что первые употребления термина «информационная культура» были связаны с деятельностью библиографов, книгovedов и относятся к 70-м годам прошлого века. В 80-е гг. прошлого столетия проблематика информационной культуры была существенно расширена. Впервые учеными было осуществлено описание области применения понятия информационной культуры, в т.ч. с педагогической точки зрения. К началу 90-х гг. XX в. понятие «информационная культура» приобрело категориальный статус и стало рассматриваться в двух аспектах: как индивидуальная информационная культура и как информационная культура общества. Так, в публикациях Б.Е. Стариченко [9], А.Д. Урсула [10] информационная культура представлена как важнейший компонент духовной культуры общества, а также его социальных групп и отдельной личности. Э.П. Семенюк [7] определяет информационную культуру как информационный компонент человеческой культуры. При этом автор выделяет критерии ее сформированности: - умение четко формировать потребность в информации; - эффективно осуществлять ее поиск; - перерабатывать и оценивать информацию с использованием компьютерных средств. В работах В.А. Виноградова и Л.В. Скворцова информационная культура представлена двояко – в широком и узком смыслах. В первом случае – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их объединение в общий опыт человечества. Во втором – это оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и предоставление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач. Согласно А.П. Суханову, информационная культура – это уровень достигнутого в развитии информационного общения людей, а также характеристика информационной сферы жизнедеятельности людей, в которой можно выделить степень достигнутого, количество и качество созданного, тенденции развития, степень прогнозирования будущего. Однако с данной точкой зрения не соглашается В.Ф. Сухина, придавая информационной культуре профессиональный контекст. Такая формулировка предмета, по мнению автора, затрагивает множество смежных областей знаний и имеет несколько аспектов его раскрытия: 1) связан с теоретическим осмыслением особенностей информации как феномена материального мира и его роли в контексте культуры; 2) связан с особенностями личности, ее потребностями в информации, имеющей биологический и социальный характер, а также проблемами социализации под воздействием информационно-культурной среды; 3) связан с рассмотрением информационной культуры с точки зрения функционирования социальных институтов (учебных заведений, библиотек, информационных центров и т.п.), участвующих в ее формировании своими средствами; 4) заключается в технологиях формирования информационной культуры личности в плане овладения информационными ресурсами, навыками поиска информации, ее использования, умения переосмысливать и творчески перерабатывать, опираясь на весь арсенал выработанных средств и способов.

В некоторых работах [15; 16; 17 и др.] информационная культура личности определяется: как умение целенаправленно работать с информацией и использовать ее; как качественная характеристика личности; как новая социальная технология, направленная на формирование личности, способной жить и успешно функционировать в информационной среде. Следует заметить, что некоторыми авторами (Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков, В.З. Коган, Ю.А. Первин и др.) в содержании информационной культуры личности выделяются аксиологическая и мировоззренческая компоненты, которые, по их мнению, играют важную ориентационную роль в деятельности личности в информационной среде. Исследуя противоречия между различными категориями индивидов и их информационной культурой, С.Г. Антонова обратила внимание на влияние технологии на процесс становления информационной культуры личности. При этом к технологии она относит все, что связано с теми или иными способами обращения с информацией: приобретение, хранение, обработка, передача, представление. На наш взгляд, автор имеет в виду информационные технологии, под которыми принято понимать «совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации для снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности».

С педагогической точки зрения понятие «информационная культура личности» впервые было рассмотрено И.Я. Лернером. Ученый считал, что информационная культура есть необходимая часть учебной культуры личности, направленной на освоение информации. В педагогическом смысле информация выступает базовой категорией теории познания, в которой она проявляется как содержание обучения, опыт, знания, умения и др. Освоение информации происходит в дидактическом процессе на основе речевой и мыслительной деятельности, детерминированных коммуникативными целями. Информация является объектом взаимодействия между субъектами дидактического процесса – обучающим и обучающимися [2; 3 и др.].

В наглядномодельном обучении чувственное познание носит опосредованный характер, т.к. между познающим субъектом и объектом познания всегда находятся не сами объекты, а средства их отображающие, например, образные модели. Сегодня стало очевидным, что ведущая роль в информационном обеспечении процесса формирования информационной культуры студентов принадлежит различным информационным технологиям, под которыми принято понимать совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, вывод и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности. Следуя исследованиям И.В. Роберт [6], информационные технологии в обучении представляют собой синтез современных достижений педагогической науки и средств информационно-вычислительной техники. С точки зрения В.А. Ситарова [8], информационные технологии обеспечивают научный подход к организации учебного процесса, позволяют его оптимизировать и повысить эффективность.

В процессе формирования информационной культуры личности на основе наглядно-модельного обучения могут использоваться три группы информационных технологий: - универсальные (текстовые редакторы, графические пакеты, системы управления базами данных, процессоры электронных таблиц, системы моделирования, экспертные системы); - компьютерные средства телекоммуникаций; - компьютерные обучающие и контролирующие программы, электронные учебники; - мультимедийные программные продукты. Как нам представляется, процесс формирования информационной культуры личности студента на основе информационных технологий и наглядно-модельного обучения может иметь

двойкий характер: - рецептивное обучение – основано на восприятии и усвоении знаний, передаваемых с помощью аудиовизуальных средств (эпидиаскопторы, киноустановки, видеомagnetофоны, телевидение и др.); - интерактивное обучение – обучение в процессе взаимодействия обучающегося и компьютера в диалоговом режиме, а также в системах гибридного человеко-машинного антропоцентрического интеллекта в экспертных обучающих системах.

В деятельности преподавателя, формирующего информационную культуру студента, несомненную роль в достижении познавательной цели играет такое средство наглядности, как слово. Согласно Л.М. Фридману, основная функция слова преподавателя –обозначающая, т.е. обозначение предмета познания, действий с ним, выделение качеств и отношений. Значение функций слова в своих работах определил А.Р. Лурия: «Человек без слова имел дело только с теми вещами, которые он непосредственно видел, с которыми он мог манипулировать. С помощью языка, который обозначает предметы, он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимались и которые ранее не входили в состав его собственного опыта. Слово удаивает мир и позволяет человеку мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие». Л.С. Третьяков по поводу функции слова пишет: «Оно употребляется нами фактически как модель, как заместитель некоторого множества... как овеществление некоторого свойства или некоторой обобщенности свойств. Слово-название подменяет, замещает, называет каждый конкретный объект лишь как элемент некоторого множества...». Заметим, что общий анализ деятельности и ее структурных компонентов (действий и операций) как некоего составного, наиболее крупного образования рассмотрены многими авторами (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Е.Б. Моргунов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Г.В. Суходольский, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.). В этой связи не видим смысла еще раз их подробно анализировать. Здесь же акцент сделаем на характере процесса учебной деятельности, который, по утверждению Н.Ф. Талызиной, отличается следующими особенностями: 1) имеет динамичный характер; 2) имеет собственную структуру; 3) имеет ориентированность на конкретный объект; 4) управляем; 5) предполагает определенный результат. К сказанному следует добавить еще одну особенность, на которую указывал в свое время Б.М. Теплов: процесс деятельности может иметь множество вариантов. Именно эта особенность должна учитываться в процессе формирования информационной культуры личности, осуществляемый на основе наглядно-модельного обучения.

Выводы. Таким образом, наглядно-модельное обучение со всей очевидностью может выступать как процесс формирования информационной культуры личности. Он имеет свои специфические особенности. И наоборот, формирование информационной культуры личности обучающегося есть объект наглядно-модельного обучения как дидактического процесса и в значительной мере зависит от его специфики: психологических, педагогических и методических основ. Структура информационной культуры личности педагога в работе представлена несколькими компонентами (познавательно-интеллектуальный, информационно-коммуникативный, технологический, прогностический, эргономический).

Из сказанного можно сделать заключение: слово как вид деятельности преподавателя является орудием абстракции и средством обобщения. Абстрагируя признаки предмета, обобщая предмет, слово становится орудием мышления. В контексте сказанного, наряду с объяснениями преподавателя в наглядно-модельном обучении при формировании информационной культуры личности студента важно понимание того, что заключено в его речи как результат внутренней психической деятельности обучающегося.

Литература:

1. Антонова С.Г. Информационное мировоззрение: к вопросу о сущности определения понятия // Проблемы информатизации культуры. 1996. №3. С. 23-28.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М., 2002. – 332 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 480 с.
4. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2005. – 332 с.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. – М., 2006. – С. 217.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
7. Семенюк Э.П. Глобализация и социальная роль информатики // НТИ. Серия 1. Орг. и методика информ. работы. 2003. №1. С. 1-10
8. Ситаров В.А. Дидактика. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
9. Стариченко Б.Е. Теоретические основы информатики: учеб. пособие для вузов. - Воронеж, 2007. – 509 с.
10. Урсул А.Д. Проблема информации в современной науке. – М.: Наука, 1975. – 380 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Приказ № 1426 от 04.12.2015 г.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Шибяев Владимир Петрович
Ставропольский государственный аграрный университет (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Шибяева Людмила Михайловна
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЙ И РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к понятию «качество обучения». Данное понятие многоаспектно и определяется результатом переговоров всех заинтересованных субъектов образования по ожидаемым требованиям – студентам, преподавателей, работодателей и др. Перед высшим образованием стоит сложная задача максимально учесть все эти требования, а перед государством - осуществить контроль и создать условия для повышения качества обучения.

Ключевые слова: качество обучения, вузы, студенты, преподаватели, работодатели; «французская» и «английская» модели качества.

Annotation. The article considers different approaches to the concept of "quality of education". This concept is multifaceted and is determined by the result of negotiations of all stakeholders of education on the expected requirements – students, teachers, employers, etc. Before higher education is a difficult task to take into account all these requirements, and before the state - to monitor and create conditions for improving the quality of education.

Keywords: quality of education, universities, students, teachers, employers; "French" and "English" quality models.

Введение. Категория «качество» в педагогической теории и практике активно применяется для анализа и интерпретации различных явлений педагогической действительности в рамках мониторинговых исследований. Одним из направлений такого анализа является системное рассмотрение качества знаний обучаемых и путей его совершенствования. «Качество образования» является интегративной категорией, отражающей все компоненты и аспекты развития образования как системы.

Методология и оценка качества разрабатываются в квалиметрии - науке об изучении закономерностей измерения оценки качества любых объектов, процессов. Под квалиметрией образования понимается изучение закономерностей и принципов становления, функционирования и развития системы образования, ее составляющих, а также ее рассмотрение в контексте управления качеством образования [1].

Изложение основного материала статьи. В принципе, качество сложная философская, системная, экономическая и социальная категория, раскрываемая через систему определений, отражающих единство системы – структурного и ценностно-прагматического аспектов.

Качество есть:

1. Совокупность, система свойств объектов и процессов;
2. Единство элементов и структуры объектов и процессов, система качеств элементов и подсистем объектов и процессов; это означает, что качество объектов и процессов представляет собой единство их потенциального, внутреннего и реального, внешнего качеств (принцип дуальной, внешне – внутренней обусловленности качеств);
3. Основа целостности объекта (качество целого не сводится к качествам частей целого –принцип целостности);
4. Иерархическая система свойств или качеств частей объектов и процессов (принцип иерархичности организации качества);
5. Динамическая система свойств или качеств частей объектов или процесса в динамике отражает в себе качество их жизненного цикла;
6. Качество придает объектам свойство единичности, определенности, сущности; сущность есть коренное, внутреннее, потенциальное качество объекта или процесса;
7. Полезность, ценность объектов и процессов, их пригодность или приспособленность к удовлетворению определенных потребностей или к реализации определенных целей, норм, доктрин, идеалов, т.е. соответствие или адекватность требованиям, потребностям и нормам [1].

В мониторинговых исследованиях качество образования в узком смысле рассматривается как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего:

- уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков выпускников;
- уровень интеллектуального развития, нравственных качеств личности;
- особенности ценностных ориентаций, определяющих мировоззрение;
- активность и ответственное творческое отношение к действительности, проявляющееся в деятельности.

Учёные предлагают все аналитические данные по проблемам качества разделить на три группы: относящиеся к качеству структуры, качеству процесса, качеству результата. Качество структуры связано с рамочными условиями организации социальных процессов. Качество процесса — с деятельностью по повышению его эффективности, поиску тех факторов, которые позволят наиболее оптимально ставить цели и достигать результатов социально-гуманитарного характера, обеспечивающих развитие человеческого потенциала. Качество результатов описывает и анализирует изменения в развитии личности. Из этих трех составляющих (качество структуры, качество процесса и качество результатов) и интегрируется целостное понятие качества образования [4].

Система образования в каждой конкретной стране связана с ее общественно-культурной средой и производственно-технологической базой множеством сложных функциональных отношений и зависимостей. В настоящее время, когда в развитых государствах практически решена задача всеобщего среднего образования, а высшее стало массовым, указанные отношения и зависимости обоснованно заняли одно из ведущих мест в ряду общественных и государственных приоритетов. Известно, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования. Но если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя, наряду с экономическими, социальные, познавательные и культурные аспекты образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов.

Если эффективность образования определяется в том числе и количественно - в зависимости от выбранного подхода (внутренняя или внешняя эффективность, стоимостная или статистико-параметрическая) или объекта исследований (учебное заведение или его подразделение, система образования в целом или ее конкретная ступень), то для его качества до настоящего времени общепринятого определения не найдено. Такое положение дел объясняется, во-первых, неоднозначностью самого понятия качества, различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило, не поддаются адекватному формализованному представлению. Во-вторых, тем, что основные общественные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе или оценивают и используют его результаты (студенты, преподаватели, руководители образования, работодатели), имеют разные представления о качестве образования и поэтому предъявляют к нему разные требования [3].

В 1995 г. ЮНЕСКО, во исполнение решений своей Генеральной конференции, был разработан Программный документ под названием "Реформа и развитие высшего образования", в котором в синтетической тезисной форме излагались мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. Во введении к Документу среди "основных задач высшего образования в быстро меняющемся мире" выделены три главных направления, в том числе: соответствие требованиям современности, интернационализация и качество, определяемое как "многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию" [2, с. 23].

Согласно Документу ЮНЕСКО, есть три аспекта образовательной деятельности, наиболее существенно влияющие на качество высшего образования:

Во-первых, - качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу.

Во-вторых, - качество подготовки студентов, которое в условиях, когда массовое высшее образование стало реальностью, может быть достигнуто только на пути диверсификации образовательных программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием, и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации и мотивации молодежи.

В-третьих, - качество инфраструктуры и "физической учебной среды" высших учебных заведений, охватывающее "всю совокупность условий" их функционирования, включая компьютерные сети и современные библиотеки, что может быть обеспечено за счет адекватного финансирования, возможного только при сохранении государственного подхода к высшему образованию как общенациональному приоритету [5].

Проблема оценки качества образования существовала всегда, но лишь в последние годы наметился системный комплексный подход к ее решению. Российские и зарубежные ученые и практики исследуют проблематику качества образования: разрабатывают само понятие качества образования, критерии оценки, выявляют факторы, обуславливающие высокое качество, изучают вопросы управления качеством образования и мониторинга и т.д.

Обеспечение сопоставимого качества образования, посредством введения взаимопризнаваемых систем оценки качества, является одним из условий сближения европейских стран в формировании единого европейского образовательного пространства. Системы оценки качества существующие в мире можно условно разделить на две модели.

Первая модель - "французская", основанная на внешней оценке вуза с точки зрения его ответственности перед обществом и государством, посредством аттестации, аккредитации, инспекции. Такая модель используется в Скандинавских странах, Чехии, Латвии, Эстонии и других странах, где государственные органы формулируют цели оценки, определяют наиболее важные аспекты оценки, принимают решение в организации образовательного процесса. Самооценке вуза придается номинальное значение, т.к. основное внимание уделяется проведению эффективной внешней оценки.

Во Франции внешний контроль деятельности высших учебных заведений осуществляется Национальным комитетом по оценке вузов. Главная задача комитета заключается в периодической объективной оценке конкретных вузов и ситуации в высшем образовании страны в целом. Результаты оценки носят информационный и рекомендательный характер, излагаются в виде ежегодных отчетов, направляемые сначала президенту, парламенту и правительству, а затем и широкой общественности в форме публикаций.

В Норвегии основное внимание уделяется оценке самого образовательного процесса и учебных программ. Причем процесс оценки проводится организациями, финансово поддерживаемыми правительством. В Финляндии также сочетается сторонняя оценка. В Дании проверка проводится внешними организациями, финансируемыми правительством. При этом самооценка высших учебных заведений основывается также на информации, получаемой не самим учебным заведением, а внешними экспертами [7].

В России в настоящее время так же придерживаются "французской" модели. Контроль за качеством образования осуществляет государство, а основными инструментами контроля являются государственные образовательные стандарты по специальностям подготовки специалистов, разрабатываемые Министерством образования. В образовательных стандартах сформулированы требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, а также организации различного рода практик, итоговой государственной аттестации и уровню профессиональной подготовленности выпускников.

Вторая модель системы оценки высшего образования - "английская", в основе которой лежит внутренняя самооценка вузовского академического сообщества. Она функционирует в Великобритании, Германии, США, странах Латинской Америки [6].

В Германии до недавнего времени, как и в Великобритании, главная роль в обеспечении качества образования отводилась внутренней составляющей, которая в свою очередь основывалась на компетентности и ответственности преподавательского состава, руководителей вузов и учебных подразделений. Внутренний контроль качества образования в вузах Германии осуществлялся в основном факультетами, а точнее, их специальными комиссиями, отвечающими за учебный процесс. Аккредитация учебных заведений на федеральном уровне в Германии отсутствовала - государственные вузы получали аккредитацию автоматически.

В США контроль за качеством образования - это сочетание идей "английской" и "французской" моделей. При этом система самооценки университетов США очень развита. Это связано с тем, что в отличие от стран, где образование регулируют государственные органы, американское высшее образование контролируется преимущественно самими учебными заведениями. Процедура аккредитации университетов в США осуществляется региональными Ассоциациями университетов и колледжей. Эти ассоциации имеют специальные Комиссии по высшему образованию. Именно им доверена функция проводить аккредитацию вузов на территории региона. Тем самым в США аккредитацию образовательных учреждений следует рассматривать как систему коллективной саморегуляции для сохранения баланса между правами учебных заведений на академическую свободу и их ответственность перед государством и обществом [1].

В странах Европы, где придерживались "французской" модели, так же наметилась тенденция к развитию и распространению процессов самооценки вузов. Во многих странах Европы процесс оценки образования

все больше сдвигается в сторону полной ответственности самого высшего учебного заведения за регуляцию собственной деятельности, при которой правительство играет вспомогательную роль.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное можно отметить, что, в целом, национальные системы оценки качества образования, существенно различаются не только по целям и задачам, критериям и процедурам, но и многим другим параметрам, в том числе, степени вовлеченности в этот процесс правительственных (государственных) и общественных и профессиональных органов и учреждений. Однако, во всех случаях признается, что оценка качества образования должна основываться на двух составляющих: внутренней (самооценка) и внешней, при этом конкретные механизмы определения этих составляющих могут быть очень различны [7].

В России аналогичные процессы шли на фоне внутренних демократических изменений. Так, вузы все в большей степени становятся зависимыми от качества подготовки студентов, принимая во внимание такие факторы, как: рост конкуренции между вузами; влияние рынка труда и требований работодателей; заинтересованность самих студентов в качественном образовании и формировании необходимых компетенций для трудоустройства; обмен студентами на международном уровне, в т.ч. обучение за границей. В результате качество образования стало объектом внимания и управления со стороны многих субъектов. При этом основными субъектами управления выступают:

- государство (в лице Министерства образования и науки РФ, Обнадзора);
- сами вузы;
- студенты;
- преподаватели;
- работодатели и др.

Субъекты управления, преследуя различные цели, вкладывают в понятие "качество обучения" разное содержание:

- для министерства - это коэффициент зачисленных и исключенных студентов, продолжительность учебного процесса, конкурс;
- для института (особенно негосударственного) это - соотношение качественной и некачественной успеваемости, дальнейшее трудоустройство выпускника;
- для преподавателя - это хорошая академическая подготовка студентов - благоприятная обучающая среда; для студентов - это вклад в их индивидуальное развитие и подготовка к успешной карьере;
- для работодателя - это умение соединять теорию с практикой, адаптироваться к конкретным условиям предприятия [3].

То есть понятие "качество обучения" многоаспектно и определяется результатом переговоров всех субъектов по ожидаемым требованиям. Перед высшим образованием стоит сложная задача максимально учесть все эти требования, а перед государством - осуществить контроль и создать условия для повышения качества обучения.

Менеджмент образования выделяет следующие этапы контроля качества:

- I - прием в вуз (входной контроль);
- II - обучение в вузе (текущий контроль);
- III - выпуск из вуза (заключительный контроль);
- IV - оценка качества специалиста при приеме на работу (входной контроль).

Тем самым оценка качества обучения в вузе направлена на реализацию основной цели: создание единого образовательного пространства, в котором выпускники вузов стали бы полноправными и желанными специалистами как в своей стране, так и за рубежом.

Для достижения этой цели необходимо решить комплекс основных задач:

- Повысить качество обучения студентов вузов за счет создания системы и механизма гарантии качества.
- Продолжить на основе создания такого механизма процесс автономизации и либерализации высшего образования.
- Удовлетворить запросы всех субъектов высшего образования.

В российских вузах самооценка проводится только как подготовка к аттестации, но для повышения качества образования нужно не эпизодическое получение количественных данных сторонними наблюдателями, а вуз сам должен постоянно исследовать свою деятельность с целью выявления недостатков и оперативного их устранения.

Литература:

1. Анализ системы оценки высшего образования в мире [Электронный ресурс]: <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/param/213/> (Дата обращения 01. 04 2019) Воротилов В., Шапоренкова Г. Анализ основных подходов к определению качества образования // Высшее образование в России. - 2006. - № 11.
3. Гавриков В.П., Катаускайте Л.А. Инновационные подходы к формированию системы оценки качества образования [Электронный ресурс]: <http://www.ast-centre.ru/info/books/favorites/282/> (Дата обращения 01. 04 2019)
4. Григорьев С.И. Региональные подсистемы мониторинга качества образования // Известия РАО. - 2000. - №1.
5. Кириллина Ю., Качество образования как комплексная проблема // Высшее образование в России. - № 10. - 2006. - С. 45-48.
6. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 4. - С. 40-43.
7. Формирование системы менеджмента качества образовательных услуг: аналитический отчет. [Электронный ресурс]: <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/param/213/> (Дата обращения 01. 04 2019)

УДК: 377.36: 378.112.1

кандидат педагогических наук, доцент Шкарлат Лидия Петровна

Автономная некоммерческая организация «Образовательная организация высшего образования» «Университет экономики и управления» (г. Симферополь)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОЛЬ ПОПЕЧИТЕЛЬСКОГО СОВЕТА НА ПРИМЕРЕ СИМФЕРОПОЛЬСКОЙ РЕМЕСЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ МАСТЕРСКОЙ ИМЕНИ А.Н. КУЗМИНА (1912–1914 Г.Г.)

Аннотация. Данное исследование посвящено актуальной, но недостаточно разработанной в отечественной историографии проблеме – формированию и развитию системы сельскохозяйственного образования и роли Попечительского совета в его становлении в Крыму, частности в Симферополе, в начале XX века. С помощью историко-педагогического, историко-ретроспективного методов на основе анализа научной литературы, научных исследований, правительственных законов, постановлений, отчетов исследуется сущность и содержание обучения в профессиональных учебных заведениях; выявлены задачи Попечительского совета, что обусловлено необходимостью решения современных образовательных проблем, которые требуют тщательного анализа исторического опыта, позволяющего объединить на практике положительные достижения прошлого и передовые тенденции современной научной и педагогической мысли.

Ключевые слова: профессиональное образование, ремесленная учебная мастерская, Попечительский совет, духовно-нравственное и гражданское образование, бесплатное обучение, ремесла, квалифицированные сельскохозяйственные рабочие.

Annotation. The research is devoted to an urgent, but insufficiently developed in the national historiography problem – the formation and development of the system of agricultural education and the role of the Board of Trustees in its formation in the Crimea, particularly in Simferopol, at the beginning of the 20th century. Historical, pedagogical, historical and retrospective methods based on the analysis of scientific literature, documents, research, government laws, regulations, reports allow us to investigate the essence and content of training in professional educational institutions, to identify the tasks of the Board of Trustees. It is caused by the necessity to solve modern educational problems requiring a careful analysis of historical experience, which allows to combine in practice the positive achievements of the past and the advanced tendencies of modern scientific and pedagogical thought.

Keywords: professional education, handicraft training workshop, Board of Trustees, spiritual, moral and civic education, free training, skilled agricultural workers.

Введение. Сегодня в Российском государстве ощущается нехватка специалистов сельского хозяйства, способных аккумулировать опыт прошлого, ценности модернизации и реализовать их в конкретной работе. В этой связи подготовка квалифицированных сельскохозяйственных работников является крайне необходимой.

Необходимо отметить, что в сфере конкурентоспособной образовательной системы в России широко поощряется общественно-государственное управление системой образования с использованием положительного исторического опыта попечительской и благотворительной деятельности в деле народного образования во второй половине XIX века в Крыму.

Изложение основного материала статьи. Возрождение Попечительских советов в специальных учебных профессиональных заведениях, призванных стать своего рода рычагами в становлении гражданской позиции в учебных заведениях является чрезвычайно актуальным.

Вопросами развития российского профессионального образования занимались Карцева Е.В. и Кудрявцев В.Н. [4]. Проблемы функционирования ремесленного образования в конце XIX – начале XX века на примере Казанского ремесленного училища рассматривались Магсумовым Т. А. [7, с. 7]. Вопросы становления и развития ремесленного сельскохозяйственного образования в России в конце XIX – начале XX веков исследовались Галкиным И. А. [1, с. 27] др.

Вопросы благотворительности, связанные со строительством зданий для сирот, обучению их грамоте, ремеслам, воспитательной работе с обучающимися раскрываются в работах Воскобойникова Н.Я., Георгиевского, Ильинского В.И., Кафтanova Н.Н., Никольского Н.А., Якоби А. и других. Следует отметить, что в период господства советской власти благотворительная и попечительская деятельность не являлась объектом исследования. Современными учеными Кондратьевой Г.В. [5, с. 83–87], Лавриненко Л.Я. [6, с. 28–33] и Такмазян К.Р. [9, с. 285–287] рассмотрена частная благотворительность в области просвещения, а также попечительская деятельность в высших учебных заведениях Российского государства. Благотворительная деятельность в системе образования на Украине в дореволюционном Российском государстве во второй половине XIX – начале XX столетия представлена в диссертационных исследованиях Корниенко В.Н. [10, с. 19]. Крымскими исследователями Ганкевичем В.Ю. и Шевелевым С.С. была проанализирована роль Симферопольского мусульманского благотворительного общества, которое оказывало поддержку одаренной крымско-татарской молодежи на рубеже XIX–XX веков [2, с. 146–149].

В тоже время в указанных исследованиях не рассматривался или недостаточно полно рассматривался вопрос о вкладе попечительской деятельности в создании учебных мастерских и ремесленных школ – будущих училищ в Крыму. Данный вопрос имеет не только материальную, но и духовно-нравственную основу, что в контексте построения оптимальной модели воспитания и образования, представляет особый интерес.

Изложение основного материала статьи. Ремесленная промышленность Крыма во второй половине XIX века в техническом отношении была развита очень слабо и обучение специалистов в области ремесленничества являлась назревшей и насущнейшей проблемой (нуждой) местного края. В этой связи учреждение Симферопольской ремесленной учебной мастерской имени А.Н. Кузмина положило прочное основание в деле распространения ремесленных знаний среди городского населения. Осуществить идею устройства учебной мастерской Городскому Управлению, помог «известный своею сердечною отзывчивостью к нуждам народного просвещения Статский Советник А.Н. Кузмин, не пожалевший пожертвовать на это великое дело свыше 35000 тысяч рублей» [8, с. 24]. Это был щедрый дар, в пользу образования беднейших классов городского населения, который отмечен в истории развития города и

останется в благородной памяти потомков. В честь Кузмина А.Н. и была названа Симферопольская ремесленная учебная мастерская.

В контексте духовно-нравственного и гражданского образования учреждение Симферопольской ремесленной учебной мастерской имело неоценимое значение, поскольку давало возможность бедным семьям, не имеющим материальной возможности обучать своих сыновей в существующих местных учебных заведениях, получить специальность, которая бы могла служить им источником для добывания средств к жизни. Это уберегало неимущую молодежь от вынужденной бездельности, в среде которой рождались дурные наклонности, что являлось крайне нежелательным явлением для жителей Симферополя.

Симферопольская ремесленная учебная мастерская имени А.Н. Кузмина была учреждена на основании Высочайше утвержденного 10 марта 1897 года Положения о сельских ремесленных учебных мастерских Министерства Торговли и Промышленности Симферопольского Городского Управления и открыта 7 декабря 1912 года на участке земли, отведенном для этой цели Городским управлением [8, с. 8].

На постройку зданий и его оснащение классной мебелью, учебными принадлежностями: книгами, аспидными досками, грифелями, бумагой, карандашами, перьями, а также необходимым специализированным оборудованием городом и его казной было выделено около 6000 рублей. Мастерская находилась в ведении от Министерства Торговли и Промышленности содержалась на средства Симферопольского Городского Управления, а также на пособия от Министерства Торговли и Промышленности в сумме 3900 рублей, подчиняясь ближайшему наблюдателю Старшего Фабричного Инспектора Таврической губернии.

При Симферопольской ремесленной учебной мастерской действовал Попечительский совет, основной целью которого было содействие успешной работе и развитию ремесленной учебной мастерской. На основе изученных документов мною составлена таблица, дающая ясное представление о его составе в соответствии с постановлением Симферопольской Городской Думы об избрании членов Попечительского совета [8, с. 19].

Таблица 1

Состав Попечительского совета при Симферопольской ремесленной учебной мастерской имени А.Н. Кузмина (1913–1914 гг.)

№/п	Члены Попечительского совета	Должность
1.	Андрей Николаевич Кузмин – статский советник	Почетный Смотритель мастерской и председатель Попечительного Совета
2.	от Городской Управы: В.А. Иванов – городской голова	председатель Совещания
3.	от Городской Думы: А.И. Демекели, А.Ф. Кудрицкий – гласные от Симферопольского Ремесленного Общества: Ф.А. Абрамов – владелец механической мастерской И.С. Чечуга – мастер каретно-кузнечного цеха.	члены Совета
4.	Ф.В. Конради – управляющий мастерской до 1 июля 1913 М.В. Прокопенко – управляющий мастерской с 1 июля 1913	члены Совета по должности

Как видно из таблицы в состав попечительского совета на втором году существования, а именно в 1913–1914 учебном году, состоял из 7 человек.

Главная задача попечительного совета состояла в заботе об улучшении материального положения мастерской. Для решения этой задачи Попечительский совет мог обращаться с ходатайством к учебному отделу Министерства торговли и промышленности о назначении пособия из средств казны на содержание мастерской.

Кроме финансовых вопросов, попечительский совет занимался вопросами, связанными с качественной подготовкой ремесленников, работая в тесном контакте с педагогическим коллективом, а также утверждением отчетов и смет. Председатель, а также один из членов попечительного совета, по его избранию, имели право присутствовать на заседаниях педагогического совета с правом совещательного голоса. Они также имели право посещать уроки, присутствовать на экзаменах и сообщать педагогическому и попечительному советам замеченные ими недостатки [3, л. 25].

В первые годы своего существования мастерская особенно нуждалась в материальной помощи, как правительственных учреждений, заботящихся о распространении ремесленных знаний, так и местного общества, способного оказать существенную поддержку Симферопольскому Городскому Управлению в его стремлении поставить учебное дело в мастерской на высоте современных требований [8, с. 26]. В этой связи следует отметить руководящую роль в благоустройстве и организации мастерской Председателю Совещания Попечительского совета Городскому Голове В.А. Иванову, который всегда весьма сочувственно и внимательно относился ко всем нуждам и потребностям молодой мастерской [8, с. 19].

Согласно уставу, целью мастерской была подготовка для сельского хозяйства опытных рабочих способных осуществлять качественный уход за земледельческими и садовыми машинами и орудиями, производить их ремонт, изготавливать орудия, несложные части для земледельческих и садовых машин, а также других предметов сельского обихода, для производства которых требуется знание плотничного, столярного и кузнечно-слесарного ремесел.

Курс обучения в мастерской длился три года и распределялся на 3 класса. Обучение было бесплатное. Занятия длились в течение целого года, за исключением воскресных, праздничных и табельных дней.

Прием и выпуск учеников производился ежегодно в октябре месяце. К поступающим предъявлялись следующие требования:

- возраст – не моложе 14 лет;
- овладение общеобразовательными предметами в объеме курса начальных народных училищ;

- здоровое телосложение.

В мастерскую принимались сыновья из семей всех сословий и вероисповеданий. Обучение ремеслам, соответствующее современным требованиям было дорогое, но, принимая во внимание крайнюю необходимость края в технических знаниях, было принято решение не останавливаться перед затратами и проводить подготовку опытных сельскохозяйственных рабочих на бесплатной основе [8, с. 25]. Стипендий от учреждений, обществ и частных лиц, или «иных воспокоблений недостаточным учащимся, при мастерской в 1913–1914 гг. не имелось [8, с. 8]».

В первый год количество желающих поступить в мастерскую составило 118 человек при наличии 32 мест, то есть конкурс составил более 3 человек на место. Это свидетельствовало наилучшим показателем того, насколько велика была потребность города в таком учебном заведении и как верно были поняты запросы современного общества в сельскохозяйственных ремесленниках.

В мастерской изучались следующие ремесла: столярное, слесарное и кузнечное согласно нуждам города и потребностям местного края. Обучение длилось три года. Все ученики мастерской делились на две группы, поочередно посещавшие классный урок. Каждая группа занималась в классе два раза в неделю по 2 часа. Классные занятия по черчению и рисованию велись на протяжении трех лет управляющим мастерской ежедневно по 2 часа.

Содержание обучения черчению и рисованию в течение всего курса обучения, составленную мною на основе изученных архивных материалов, представлено в таблице 2 [8, с. 8, 16–18].

Таблица 2

Обучение черчению и рисованию по классам в соответствии с программными требованиями

Класс	Содержание обучения в соответствии с программными требованиями	
	Черчение	Рисование
1 класс	геометрическое черчение: - уяснение элементарных понятий; - выработка практических; навыков, обуславливающих успешность прохождения дальнейшей программе технического черчения.	- ознакомление с начальными приемами и понятиями; - исполнение легких линейных упражнений от руки и на глаз–без каких-бы то ни было приспособлений.
2 класс	под руководством преподавателя: - выполнение с натуры чертежей; - снятие с чертежей кальки и изготовление световым способом копии для мастерских.	попытки контурного рисования с натуры в самом легком исполнении с переходом к начальной тушевки.
3 класс		рисование с натуры деталей машин и предметов производства в более трудном исполнении и по возможности с применением тушевки.
Конечная цель практических задач / требований	правильность выполнения рисунка включающая: - пропорциональности частей рисунка с натуры; - хотя-бы приблизительное соблюдение законов перспективы; - исполнение сносной тушевки; - умение пользоваться эффектами тушевки. Рисунки исполняются углем, карандашом, пером, тушью и акварелью в зависимости от способности и умения учащегося.	

Как видно из таблицы занятиям по черчению и рисованию придавался наглядный, по возможности, практический характер.

Продолжительность занятий по ремеслам включало 41 час в неделю, что составляло в среднем 6 ³/₆ часа в день. Обучением ремеслам руководили мастера преподаватели под непосредственным наблюдением и по указаниям управляющего мастерской. Срок обучения столярному, слесарному и кузнечному делу длился в течение трех лет.

Занятия продолжались в течение шести рабочих дней кроме субботы и праздничных дней, когда классный урок начинался на час раньше и заканчивался в 5 часов вечера. В остальные дни учебный день распределяется следующим образом: занятия в мастерской продолжались от 8 часов утра до 6 часов вечера с 2-х часовым перерывом на обед и отдых с 12 до 2 часов дня.

Ученики слесарного отделения обучаются слесарному делу 2 ¹/₂ года и ¹/₂ года изучают необходимое для их специальности кузнечное ремесло. Ученики кузнечного дела, специализируясь 2 ¹/₂ года в своем ремесле, ¹/₂ года обучаются в слесарном отделении. Ученики же столярного отделения проходят свою специальность в течение всего учебного курса.

На первом году обучения ученики проходят программу, состоящую из нескольких практических работ, не имеющих рыночной ценности, но знакомящих воспитанников с приемами выбранного ими ремесла, правильно применяя необходимые инструменты. Получив необходимый навык, ученики переходят к изготовлению отдельных частей изделий, постепенно двигаясь, в зависимости от умения, от легкого к более трудному [8, с. 17].

На втором и третьем году обучения воспитанники выполняли более сложную работу, выполняя более сложные детали для изделий, постепенно переходя к сборке и изготовлению изделий в целом. Следует отметить, что практическая задача учебной программы значительно облегчалась бы, если бы мастерская в течение всего года имела возможность производить ремонты и починки разнообразных вещей по частным заказам, поскольку подобные практические работы представляли богатый учебный материал различной сложности.

Согласно принятым в мастерской правилам воспитание ответственности у воспитанников и развитие у них навыка содержания станков, машин и инструментов в чистоте, а также уборке помещений в мастерской возлагались на мастеров – преподавателей. Кроме того, в каждом отделении мастерской поочередно

осуществлялось дежурство из числа учеников для выполнения несложных непредвиденных работ от заказчиков [8, с. 18].

В заключении необходимо отметить, что первая Симферопольская мастерская имени А.Н. Кузмина стала не только образцовым показателем постановки учебного дела для этих будущих училищ, учебных мастерских и ремесленных школ, но и смогла подготовить для них опытных мастеров-преподавателей из числа своих бывших воспитанников, имевших многолетнюю всестороннюю практику в различных промышленных учреждениях и заводах.

Выводы. Таким образом, открытие первой Симферопольской ремесленной учебной мастерской в 1913 году имело большое социально-экономическое значение, поскольку профессиональное образование носило общественно-государственный характер. Значительную роль в его развитии играли местные органы власти, частные лица и общественные организации, что дало возможность профессиональному образованию в большей степени соответствовать потребностям современной экономической системы и общества в целом. Обобщение исторического опыта образовательной деятельности особых типов учебных заведений, а именно ремесленных учебных мастерских, позволит Российскому государству создать оптимальную модель образования, позволяющую достаточно быстро и относительно недорого готовить квалифицированных специалистов в области сельского хозяйства и для Крымского региона, в частности.

Литература:

1. Галкин И.А. Вопросы становления и развития ремесленного сельскохозяйственного образования в России в конце XIX – начале XX веков: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / И.А. Галкин. – Курск, 1999. – 27 с.
2. Ганкевич В.Ю. Роль Симферопольского мусульманского благотворительного общества в поддержке одаренных крымско-татарских детей / В.Ю. Ганкевич С.С. Шевелевым // Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В.И. Вернадского, сер.: педагогика, психология. – 2002. – Т. 15 (54) № 1. – 146–149.
3. Закон. Об изменении некоторых узаконений о мужских и женских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах [Текст] / Инспекция Народных Училищ Перекопского уезда циркулярные распоряжения Попечителя Одесского учебного округа и Министерства Народного Просвещения: об открытии мужской гимназии в Армянске, по личному составу и протокола заседания Педагогического Совета о внешкольном надзоре // ГКУ РК ГАРК. – Ф. 73. – Оп. 1. – Д. 10. – Л. 1 – 75. Л. 25.
4. Карцева Е.В., Кудрявцев В.Н. Развитие российского профессионального образования в первой половине XIX века: роль частной инициативы, сущность и содержание обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8174> (дата обращения: 17.02.2019).
5. Кондратьева Г.В. Частная благотворительность в сфере просвещения // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 83–87.
6. Лавриненко Л.Я. [1 Благотворительная деятельность в сфере образования: состояние и перспективы // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 28–33.
7. Магсумов Т.А. Казанское ремесленное училище в конце XIX – начале XX века: проблемы функционирования ремесленного образования // Вестник Челябинского государственного университета. История – Челябинск: Типография «Два комсомольца», 2009. № 10 (191). – Вып. 39. С. 41–46.
8. Прокопенко М. Отчет Симферопольской ремесленной учебной мастерской имени А.Н. Кузмина за 1913 год. (с 7 – января 1912 года по 1 – января 1914 года.) [Текст] // Симферопольская Типография Г.М. Эпеля 1914 год. С. 1–26, С. 24.
9. Такмазян К.Р. Некоторые актуальные проблемы опеки и попечительства в Российской Федерации // Молодой ученый. – 2016. – №29. – С. 285–287.
10. Корниенко В.Н. Благотворительность в образовательной области Харьковской губернии (вторая половина XIX- начало XX столетия); автореф. дис. на получение науч. степени канд. ист. наук; спец 07. 00. 01 “История Украины” / Вера Николаевна Корниенко, – Харьков, 2005. – 19 с.

Педагогика

УДК 37.2: 37.013.77

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к решению актуальных проблем современного дошкольного образования, определены стратегические ориентиры развития национальных образовательных систем; учет национально-культурной специфики и исторического развития педагогической мысли и воспитательной практики; критическое осмысление и творческое использование зарубежного опыта; установление взаимосвязей и обеспечение преемственности между дошкольной, общеобразовательной и высшей школами.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, отечественная дошкольная педагогика, зарубежная дошкольная педагогика, становление личности дошкольника.

Annotation. The article discusses the main approaches to solving urgent problems of modern preschool education, identifies strategic guidelines for the development of national educational systems; taking into account the national and cultural specifics and the historical development of educational thought and educational practice; critical thinking and creative use of foreign experience; establishing relationships and ensuring continuity between preschool, general education and higher schools.

Keywords: preschool pedagogy, domestic preschool pedagogy, foreign pre-school pedagogy, the formation of the personality of a preschooler.

Введение. К таким образовательным тенденциям глобального уровня относятся:

- значимость образования для индивида и общества. С одной стороны, это предполагает массовый характер образования и его непрерывность как новое качество, с другой стороны, - требует подготовки специалистов, способных действовать в ситуации социальных изменений и учитывать контекст образования (финансирование, наличие и отсутствие программ, культуру семьи и общества);
- ориентация образования на личность ребенка. Предполагает, с одной стороны, обеспечение условий для социализации, самоутверждения и самораскрытия личности ребенка, с другой стороны, - адаптацию образовательного процесса к его запросам, потребностям, возможностям;
- организация процесса обучения и воспитания ребенка как творческого и самостоятельного освоения ею способов познавательной деятельности.

Считается, что образовательная активность ребенка должна быть организована так, чтобы она могла в дальнейшем самостоятельно адаптироваться к изменению условий выживания, изменения культурных парадигм и новых технологий [8].

Данные тенденции показывают, что мировое сообщество на современном этапе своего развития заинтересовано в том, чтобы преодолеть существующий кризис доверия личности к социальному устройству мира. Это возможно только при условии открытости окружающему миру и осознание собственной позиции в нем.

Изложение основного материала статьи. Осуществлена попытка проанализировать, каким образом современные образовательные системы решают проблемы становления личности в дошкольном возрасте [9]. Сегодня наиболее актуальными проблемами для образования в разных странах становятся: глобальная дифференциация по гендерному признаку; проблема социализации детей; проблема взаимоотношений детей, родителей и педагогов; экономическая социализация дошкольников; проблемы связанные с обеспечением поликультурного воспитания и инклюзивного образования; проблема реализации топологического и типологического подходов к познавательной мотивации детей разного возраста и пола, когда у них формируется потребность в познании и собственный стиль когнитивной деятельности, способный интегрировать разрозненные знания из различных областей, науки и практической жизни в единую картину мира; проблема повышения эффективности процессов обучения и воспитания за счет использования современных образовательных технологий, хорошо зарекомендовавших себя в других странах или регионах, с одновременным сохранением национальной специфики отечественной образовательной системы [1].

На самом деле каждая из стран решает эти проблемы по-разному, в зависимости от конкретных социально-экономических, общепедагогической и психолого-педагогических аспектов исторического формирования собственной образовательной системы [10]. Однако существуют черты, которые делают специфическим решения данных проблем в образовательных системах Востока и Запада. В частности, западные образовательные системы склонны решать «глобальные проблемы» с помощью интеграции всех «воспитательных сил» общества, дифференциации и индивидуализации процессов воспитания и обучения дошкольников. Повышение эффективности педагогического процесса осуществляется за счет экспериментирования, технологизации и использования элементов самоуправления процессом обучения со стороны родителей и детей. Восточные образовательные системы предпочитают в решении «глобальных» образовательных проблем опираться на традиции и «домашнее воспитание» или коллективные методы воспитания и воспитания «галанта» доктора Ш. Судзуки, поддерживаемая «Японской ассоциацией раннего развития» [2].

В России, принятие той или иной, западной или восточной, образовательной системы вызовет аналогичные проблемы [11]. Привлечение детей к общечеловеческим ценностям, в некоторых образовательных программах понимается в виде унификации данных ценностей, сведение их к минимуму, который охватывает лишь те качества, которые значимы для всех народов. Это приводит к тому, что, например, в некоторых программах воспитания и обучения дошкольников раздел нравственного воспитания «исчезает» или переходит в режим так называемой «связующей нити» других разделов программы, не реализуя даже собственных целей и задач; или опускается раздел трудового воспитания (как часть нравственного воспитания), растворяясь в физическом воспитании (в виде формирования навыков самообслуживания) или занятиях по формированию продуктивных видов деятельности (в виде занятий по ручному труду) [3].

Например, в США одним из ведущих задач является воспитание уважения к закону о нарушении владения и воспитание чувства собственности (своей и чужой) [12]. Как следствие, в отношениях между людьми начинает доминировать принцип невмешательства в частную, личную и семейную жизнь. Таким образом, при установке социализации ребенка, обеспечение комфортности ее пребывания в мире действительным гарантом воспитания чувства доверия к миру, безопасности от общения с ним может выступать только семья, то есть те люди, которые принимают его любого, со всеми проблемами и радостями. Поэтому в американской модели образования негласно доминирует принцип: «воспитывать ребенка прежде всего как члена семьи и, затем - как члена общества» [4].

В менталитете славянских народов, всегда доминировал, наоборот, принцип соборного действия и соборной ответственности, если помогали - то всем миром, если воевали - то всем народом и тому подобное. Принцип соборности тесно связанный в национальном самосознании с православием и его заповедями. Семья воспринималась как оплот православия, как «домашняя церковь». После революции функции такой семья взяла на себя детские сады и школы, то есть общественные институты воспитания. Они не говорили о религиозном или духовном воспитании, но пытались сформировать у подрастающего поколения этические принципы, в основном это осуществлялось средствами дисциплинарной системы воспитания и обучения, поскольку принцип равенства, партнерства взрослого и ребенка сделал бы возможным свободу выбора для последних. В результате реализация принципа «один за всех - все за одного» происходил в условиях противопоставления личной и коллективной ответственности за «содеянное». Фактически это привело к тому, что у людей была сформирована установка на снятие с себя моральной ответственности, личное мнение человека противопоставлялось коллективному [5].

Деидеологизация образования после перестройки и обретения независимости бывшими союзными республиками привела к тому, что почти все теоретические и практические наработки по унификационно-коллективному воспитанию детей были вычеркнуты из образовательных программ и заменены соответствующими разделами зарубежных программ, ориентированных на идеалы гуманистической педагогики. При этом средства реализации новых целей остались прежними [13]. Так, результаты многочисленных исследований подтверждают, что до сих пор большинство педагогов образовательных организаций дошкольного образования, около 73%, используют дисциплинарную модель, считая, что воплощают на практике личностно-ориентированную модель обучения. На наш взгляд, это говорит о кризисе педагогического идентичности среди педагогов дошкольного образования [6].

В этих противоречивых условиях очень часто у педагогов возникает соблазн заимствовать любую «уместную» хорошо организованную зарубежную систему дошкольного образования, которая могла бы обеспечить эффективность педагогического процесса [14]. Как следствие, воспитатели-практики берутся за создание образовательных организаций дошкольного образования по типу «садов М. Монтессори», «Вальдорфских детских садов» и др., но не учитывают, что зарубежные педагогические системы выдвигают свои требования к оценке уровня образования:

- создание модели социально-педагогического мониторинга и оценки качества образования;
- развитие новых форм дошкольного образования и корректировки образовательных программ образовательных организаций дошкольного образования;
- разработка регионального компонента непрерывного дошкольного и школьного образования;
- подготовка педагогических кадров, которые являются одновременно специалистами по дошкольному и начальному образованию [7].

При этом анализ статистических данных показывает, что особенно сложная ситуация вокруг обучения и воспитания детей, находящихся в маргинальной позиции:

- между домашним и общественным воспитанием (практически все дети от двух месяцев до полутора лет не охвачены организованными формами дошкольного образования; в среднем 48,6% детей до пяти лет не посещает детский сад [4]; охват дошкольным образованием составляет от 79,6 % в городах и 62,3% в сельских районах, в отдельных районах - до 14,5%) [3];

- в ситуации воспитания в семьях, относящихся к группе «психологического риска»: неполные семьи и (17%), социально неблагополучные семьи (1,1%), семья с безработными родителями (1,3%) [4].

Проблемность ситуации усугубляется тем, что уже в раннем возрасте большинство детей не могут быть отнесены к абсолютно здоровым, так для их воспитания и обучения необходимо соблюдение особого режима во избежание нервного и психического переутомления, использование здоровьесберегающих технологий.

Выводы. Таким образом, анализ современных проблем дошкольного образования, отечественной и зарубежной педагогики позволяет сделать следующие выводы:

- прежде, чем решать проблемы глобального уровня, необходимо определить стратегию развития отечественного образования с учетом преемственности между историческими этапами развития дошкольной педагогики, а также этнической и национальной культурной специфики системы дошкольного образования в России;
- параллельно с изучением образовательных «мегацендов» Запада и Востока необходимо выработать собственный взгляд на цели и задачи отечественной образовательной системы;
- при использовании инновационных технологий зарубежных образовательных систем необходимо учитывать их воспитательный эффект и научиться разграничивать методы прямого и непрямого действия на личность ребенка;
- при решении актуальных проблем дошкольного образования анализировать их вместе с проблемами начальной школы и высшего профессионального образования, привлекать специалистов, способных предложить комплексные подходы к их решению.

Литература:

1. Котугина М., Арябкина И.В. Духовно - нравственное развитие и воспитание детей дошкольного возраста как актуальная педагогическая проблема / М. Котугина, И.В. Арябкина / В сборнике: Наука третьего тысячелетия Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. - 2016. - С. 100-102.
2. Астраханцева Т.Н., Егорова И.А. Актуальные проблемы современного дошкольного воспитания / Т.Н. Астраханцева, И.А. Егорова / В сборнике: Культурологический подход в дошкольном образовании: педагогический аспект, 2018. - С. 50-52.
3. Батаговская Н.Н., Зыбенко Ю.В., Малявина Н.Н. Актуальные проблемы современного дошкольного воспитания / Н.Н. Батаговская, Ю.В. Зыбенко, Н.Н. Малявина / В сборнике: Социально-гуманитарные проблемы современности. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. Под общ. ред. Е.П. Ткачевой; Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. - С. 16-18.
4. Кубекова А.Н. Актуальные проблемы дошкольного воспитания / А.Н. Кубекова // Интеграция наук, 2016. - № 3 (3). - С. 35-36.
5. Альмухаметова Л.Ф. Актуальные проблемы дошкольного воспитания в современных условиях / Л.Ф. Альмухаметова / В сборнике: Роль инноваций в трансформации современной науки. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович, 2015. - С. 143-145.
6. Захарова Л.М., Котлякова Т.А. Воспитание детей дошкольного возраста на региональных ценностях / Л.М. Захарова, Т.А. Котлякова. Педагогическое образование и наука, 2016. - № 1. - С. 127-130.
7. Новикова С.А. Средства и методы формирования нравственности и морали у дошкольников / С.А. Новикова. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015. - № 33. - С. 139-142.
8. Семикопенко О.Н., Шевченко Е.Б., Шабалина Г.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей раннего возраста / О.Н. Семикопенко, Е.Б. Шевченко, Г.Н. Шабалина. В сборнике: Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, 2018. - С. 201-204.
9. Актуальные проблемы воспитания. Сборник материалов Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции / составитель С.В. Смирнова. 2013. - 340 с.

10. Жилкина Е.В., Шляхетко А.Ю. Развитие самосознания дошкольников с учетом гендерных различий / Е.В. Жилкина, А.Ю. Шляхетко. В сборнике: Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях, 2017. - С. 162-164.

11. Аммосова В.Г. Модели взаимодействия семьи и дошкольных учреждений в зарубежных странах / В.Г. Аммосова. В сборнике: Наука и научный потенциал - основа устойчивого развития общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции, 2018. - С. 195-197.

12. Актуальные проблемы дошкольного и начального математического и естественнонаучного образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов / Составители и ответственные редакторы Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. 2017. - 256 с.

13. Актуальные проблемы дошкольного и начального образования Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015») / Ответственные редакторы Н.П. Ходакова; А.В. Калинин, 2015. - 249 с.

14. Актуальные проблемы образования: позиция молодых // Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции / 2014. Том Часть 2 Челябинск, 23-24 апреля 2014. - 160 с.

Педагогика

УДК:378+81.11

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, доцент Щебельская Эльвира Геннадьевна

Санкт-Петербургский имени В. Б. Бобкова филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Санкт-Петербург);

кандидат филологических наук, доцент Грудина Мария Викторовна

Санкт-Петербургский имени В. Б. Бобкова филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Санкт-Петербург)

КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕБАТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО»

Аннотация. На современном этапе когнитивные процессы приобретают все большую значимость при подготовке специалистов, обладающих профессиональными компетенциями на уровне концептуализации полученных знаний и умений, что позволяет специалисту не только производить категоризацию и упорядочение полученных знаний, но также и подчинять этот процесс общей системе накопления профессионального опыта, а не случайных разрозненных категорий и понятий. В этом аспекте большое значение имеет такой вид учебно-ролевых игр как дебаты, которые являются неотъемлемым компонентом образовательного процесса в неязыковом вузе при формировании иноязычно-коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по специальности «Таможенное дело».

Ключевые слова: учебно-ролевая игра, технология, дебаты, иноязычная коммуникативная компетенция.

Annotation. At the present stage, cognitive processes are growing in importance for the training of specialists with professional competencies at the level of conceptualization of the acquired knowledge and skills. This allows a specialist not only to categorize and organize the acquired knowledge, but also to subordinate this process to the general system of accumulation of professional experience rather than random disparate categories and concepts. In this respect, such a type of the educational role-play as the debate is of great importance, which is an integral component of the educational process in a non-linguistic university focusing on the formation of the foreign language and communicative competence of students studying the specialty "Customs".

Keywords: educational role-play, technology, debate, foreign communicative competence.

Введение. Рост напряженности в политико-экономической сфере широко освещается в российских СМИ. Информационная пропаганда расширяет свои границы от новостных сообщений до ток-шоу, к примеру, в формате дебатов. Популярность подобных мероприятий выражается в высоком уровне дискуссионной вовлеченности местного населения, высказывающего свои политические, гражданско-патриотические позиции. В связи с этим, вопросы компетентного участия при обсуждении злободневных проблем общества в мероприятиях различной направленности (культурно-просветительских, социально-экономических, сугубо профессиональных и т.д.) вызывают интерес среди педагогов, обращая их внимание на методологические проблемы применения технологии дебатов в процессе обучения, направленного на развитие у студентов определенных коммуникативных и когнитивно-лингвистических компетенций.

Изложение основного материала статьи. Существует обширная источниковая база исследования проблемы учебно-ролевых игр в учебном процессе, в том числе их разновидности – дебаты (Г.К. Селевко, Л.Н. Горелова, М.В. Кларин, Н.В. Бордовская, Н.Н. Суртаева, О.А. Артемьева, С.В. Кривых, Сун Лей, Д.В. Пекушева, Е.Е. Орешина, О.В. Львова, П.Б. Гурвич и др.). Однако в процессе изучения проблемы проведения дебатов в образовательном процессе вуза, мы столкнулись с недостаточной разработанностью теоретико-методологических подходов к данной проблеме, их инновационностью, в рамках данной статьи, при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Обращение к тем или иным технологическим элементам учебных дебатов, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), способствовало тому, что в психолого-педагогической и лингво-культурологической литературе дискуссия на основе дебатов стала рассматриваться как: «дебатная технология» (Н.Н. Нежурина); «метод обучения» [4], [7]; «прием обучения» очень действенный на занятиях иностранного языка [3], [6]; «командно-ролевая интеллектуальная игровая ситуация» [5, 328 с.] и как «средство обсуждения» (Морозова Т.В.) общественных проблем. Однако в педагогической теории и практике любая учебно-ролевая игра, в том числе дебаты как один из ее видов, имеет игровое и учебное начало, определенные правила, соответствующие общественно-моральным нормам и поэтому считается «специфическим методическим принципом обучения» [8]. При их управляемости педагогом создаются соответствующие условия для активизации у студентов потребности в творчестве через проявление самоуверждающей инициативы при оценке условно-имитирующей ситуации и принятии коллективного решения на основе осознанного индивидуально-группового и бесконфликтного отношения к

обсуждаемой проблеме и к своим оппонентам. Дебаты также способствуют формированию навыков социально-профессионального речевого общения на родном или иностранном языке, что дает основание некоторым исследователям рассматривать учебно-ролевую игру как «...квазипрофессиональной деятельностью, имеющей черты как учения, так и труда. ... Она позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности...» [1, 31 с.], Следовательно, дебаты – это разновидность образовательной технологии инновационного типа [7, 125 с.]. Помимо вышесказанного, дебаты позволяют закладывать приобретаемые навыки и умения в формирующуюся парадигму профессионального знания и опыта будущего специалиста через формирование когнитивных связей и концептуализацию существующей картины мира и ее выражение. Когнитивно-лингвистический подход позволяет говорить о соотношении языка и мышления и формировании высказывания на основании внутренних убеждений, а также требует вовлечения всех четырех видов речевой деятельности – прежде всего, слушания и говорения, но также и чтения и письма – не в отдельно взятой форме, а с определенной нацеленностью на конкретную коммуникативную ситуацию, реализуемую в формате дебатов.

Здесь мы кратко остановимся на некоторых принципах, согласно которым на кафедре иностранного языка в Санкт-Петербургском им. В.Б. Бобкова филиале Российской таможенной академии реализуется технология «дебаты». Надо признать, что она является неотъемлемым компонентом образовательного процесса и практически очень часто применяется в клубном формате в стенах данного вуза, а также в модифицированном виде непосредственно на занятиях по изучению иностранного языка. При этом при изучении иностранного языка (English for specific purposes – иностранный язык для специалистов) в неязыковом вузе необходимость применения учебных дебатов возникает на уровне ИКК, формирование которой базируется на общекультурных и (обще)профессиональных компетенциях при изучении иностранного языка. Так, например, студенты, обучающиеся по направлению подготовки 38.05.02 «Таможенное дело», уровень специалитета, должны овладеть одной из компетенций такого содержания как готовность к сотрудничеству с таможенными органами иностранных государств (ПК-18), т.е. следовать нормам, приемам и тактикам, принятыми в официально-деловом общении в ходе сотрудничества, вести развернутую беседу по вопросам сотрудничества с таможенными органами иностранных государств в сфере таможенного администрирования на иностранном языке. Следовательно, идея применения дебатов как деятельностно-коммуникативной технологии на занятиях по иностранному языку имеет в своем основании стремление соответствовать требованиям современного рынка труда к специалистам таможенного дела. В связи с этим выбор специальностей и групп для привлечения к участию в дебатах различного формата ориентирован прежде всего на: 1) содержание рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» (английский) по направлению подготовки 38.05.02 «Таможенное дело» и обозначенных в ней компетенций; 2) уровень владения иностранным языком, необходимый для участия в дебатах, этот показатель характеризуется результатами тестирования абитуриентов на уровень владения языком при поступлении в данный вуз и приема их на обучение по специальности «Таможенное дело»; 3) предметный и метапредметный подходы к организации иноязычного взаимодействия в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности преподавателей и студентов неязыкового вуза, с целью формирования знаний и навыков иноязычного сотрудничества в соответствии с общепринятыми нормами в межкультурном и официально-деловом общении; 4) организационно-педагогические условия, соответствующие общепринятой методике проведения дебатов на иностранном языке в вузе; 5) с учетом индивидуальных потребностей студентов, а также специфики информационно-образовательной среды в РТА, разрабатываются темы, этапы проведения дебатов в учебно-игровом формате и критерии оценивания выступлений членов команд.

Опираясь на теоретический анализ проблемы организации дебатов при обучении иностранному языку студентов, обучающихся по специальности «Таможенное дело», мы выделяем следующие их деятельностно-коммуникативные характеристики, отличающие их от любой другой учебно-ролевой игры на иностранном языке: 1) взаимосвязь иноязычной и смоделированной игровой профессионально-ориентированной деятельности с опорой на такие знаково-схематические средства наглядности игрового поля продуктивного характера - это издательские системы, базы данных, электронные таблицы, схемы, графики, компьютерная графика, слайды (технологии мультимедиа PowerPoint, FrontPage и т.д.); 2) целевая направленность на реализацию динамичных процессов самоутверждения, самовыражения, познания и общения в иноязычно-коммуникативной деятельности студентов-таможенников средствами иностранного языка: самостоятельность, развитие артикулярных способностей, логичность, сообразительность, расширение таможенной лексики с осознанием семантических связей между ключевыми словами/фразами, научно-исследовательские умения, навыки сотрудничества, ведения диалога, интеллектуальная выносливость, приобретается эмоционально-ценностный и чувственный опыт собственной деятельности; 3) наличие социально-профессиональных ролей, присущих субъектам, вовлеченных в деятельность таможенных органов, и проигрывающих на иностранном языке в рамках игрового поля и информационно-педагогических технологий.

Дебаты как учебно-ролевая игра имеют репродуктивную, продуктивную и творческую стадии обучения, в том числе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, различную социальную и профессиональную направленность, уровень сложности, соответствующий этапам обучения в вузе, стадиям развития дебатов в деятельности, в том числе иноязычно-коммуникативной. Поскольку овладение лексикой таможенного профиля происходит на стыке таких областей сферы деятельности как экономика, внешняя торговля, юриспруденция, мы считаем, тематические тезисы следует отбирать в соответствии с описательным, ценностным и правоведческим аспектами их разграничения. Согласно этому принципу Жданов П. выделяет «фактические», направленные на оспаривание научных, исторических фактов, «ценностные», на основе которых дается оценка какому-нибудь социокультурному явлению, «законопроектные», вызывающие острые дискуссии в обществе [3, с. 18-19].

Что касается таможенной сферы, в ней можно выделять проблемные поля в соответствии с тематическими разделами учебной программы по направлению подготовки «Таможенное дело»: проблема моральных затрат в профессии таможенника (the problem of moral costs in the customs profession), проблема противоречия между личными интересами сотрудников и интересами таможенной системы (the problem of contradiction between personal interests of employees and interests of the customs system), проблема низкого качества обслуживания клиентов (the problem of poor customs services), проблема отношений сотрудничества

между структурами таможенной системы при возникновении проблем (the problem of cooperation between the components of the customs system in case of challenges), проблема соблюдения сотрудниками корпоративных этических стандартов (the problem of compliance with employees' corporate ethical standards) и т.д. На каждой стадии обучения навыкам обмена мнениями следует сужать тему обсуждения, чтобы обеспечить целенаправленность и согласованность целей, условий и результатов, направленных на формирование ИКК студентов неязыковых вузов. Рассмотрим сущность и специфику поэтапности организации дебатов для студентов таможенного профиля.

Репродуктивная стадия обучения иностранного языка по технологии «дебаты» для специалистов таможенного дела представляет собой тренировочный вид дебатов. Она направлена на усвоение общеупотребительной лексики и специальной терминологии в таможенной сфере, отработку аргументации, навыков опровержения и перекрестных вопросов, оформление обоснования и представление своей позиции на основе основных структурных и сюжетных схем речи (клише), а также отработку навыков речевой деятельности на иностранном языке – аудирования и говорения, в том числе ряда лексико-грамматических конструкций, включая формулирование и работу с вопросами, навыков построения монологического высказывания. Этот вид дебатов как правило реализуется в индивидуально-групповой форме учебной работы для актуализации информации: коммуникативных, лингвистических и речевых умений. Их разновидностью являются мини-дебаты, активизирующие познавательную деятельность студентов вуза, усвоение и закрепление лексико-грамматического материала, осмысление семантических связей между языковыми единицами и т.д. Для мини-дебатов достаточно участия одной пары «спикеров», которые защищают противоположные точки зрения. Можно предложить такие тезисы по тематическим разделам программы как: 1) «Электронное таможенное декларирование, несомненно, упрощает процедуру таможенного оформления» (Electronic customs declaration of goods undoubtedly facilitates the customs clearance); 2) «Любой человек может быть обвинён в умышленной незаконной контрабанде» (Anyone can be accused of deliberate illegal smuggling contraband); 3) «Финансовое стимулирование сотрудников таможни как наиболее действенная мера по борьбе с коррупцией» (Financial incentives for customs officers as the most effective anti-corruption measure); 4) «Телефоны «горячей линии» как средство противодействия коррупции в таможенных органах» (Hotline numbers as a means of combating corruption in the customs authorities); 5) «Вывоз денежных средств должен быть запрещен» (The export of funds should be prohibited) и т.д.

Продуктивная стадия обучения иностранного языка будущим студентам таможни по технологии «дебаты» ориентирована на предварительное проигрывание аналогичных тем в эпизодах профессионального и социального характера. Целью совместной работы в рамках этого этапа становится ознакомление с ролями и регламентом дебатов, отработка приемов и способов ведения данного вида дискуссии, подбор участников команды с учетом личных образовательных потребностей студентов, а также уровня языковой подготовки (минимальный требуемый уровень В1 – средний уровень владения навыками иноязычной коммуникации). Для ознакомления учащихся с форматом дебатов проводятся учебные внутригрупповые дебаты с перечнем тем на выбор: 1) «Сложившиеся технологии подачи таможенных деклараций эффективнее, чем современные информационные технологии таможенного декларирования» (Existing technologies of Customs declaration submission are more effective than modern information technologies of Customs declaration); 2) «Современные технические системы досмотра с целью выявления контрабанды вытеснят Кинологическую службу из таможенных органов» (Modern technical system of inspection to identify contraband displace sniffer dog service of the customs authorities); 3) «Успех в борьбе с контрабандой - ужесточение штрафных санкций, административной и уголовной ответственности» (Success in the fight against smuggling is increasing penalties, administrative and criminal liability) и т.д.

Творческая стадия в дебатах как правило создает логическую связь между эпизодами, преобразуя их в сюжетную линию, формирующуюся вокруг одной проблемы. На этой стадии идет активизация научно-исследовательской деятельности студентов вуза, она дает возможность получить реальный опыт по применению языковых средств, на пример, в профессии, отработать навыки участия в научно-техническом дискурсе, стиль которого отличается информативностью, логичностью, аргументированностью изложения, четкой связью между основной идеей и деталями, в нем прослеживается точность, объективность и понятность. И что самое главное, на этой стадии происходит оттачивание навыков работы в команде и навыков сотрудничества. Можно предложить такие тезисы по тематическим разделам программы как: 1) «Таможенная классификация товаров, процедуры оценки, санитарные нормы, и требования по маркировке оказывают сдерживающий эффект на торговлю» (The Customs classification of goods, assessment procedures, sanitary standards, and labeling requirements have a deterrent effect on trade); 2) «Свободные экономические зоны (СЭЗ) имеют ограниченное влияние на развитие национальной экономики» (Free economic zones (FEZs) have a limited impact on the development of national economy); 3) Таможенный кодекс Евразийского экономического союза (ЕАЭС) должен быть лишь базовым документом, тогда как на уровне отдельных государств регулирование должно осуществляться национальными таможенными органами (The customs code of the Eurasian economic Union (EAEU) should be only a basic document, while at the level of individual states the regulation should be carried out by the national customs authorities) т.д.

Выводы. Список тезисов довольно обширен; при выборе темы для дебатов – основным аспектом представляется наличие двух противоположных точек зрения, хотя бы искусственно созданных – даже если противоположная точка зрения будет звучать нелепо, тем интереснее будет пытаться ее доказать. При этом на каждой стадии эта технология выполняет функцию «выращивания» культуры иноязычного общения студентов до уровня необходимого для перехода на следующий продуктивный этап участия в дебатах и саморазвития в процессе удовлетворения своих потребностей в самоутверждении, самовыражении в иноязычном познании и общении. В результате такого психолого-педагогического взаимодействия происходит качественное формирование ИКК студентов неязыковых вузов через повышение мотивации не только к изучению иностранного языка, но и потребность к самообучению, совершенствованию в профессии.

Литература:

1. Артемьева О.А., Макеева М.Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография. - Тамбов: Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 208 с.
2. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций в 2-х ч. - Владимир: ВГПИ, 1972.
3. Жданов П. Парламентские дебаты: русская версия. – Новосибирск, 2008. – 164 с.

4. Львова О.В. Использование технологии «Дебаты» при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – М.: Финансовый ун-т при Правительстве Российской Федерации, 2014. – 1 (13). – 76-79.
5. Орешина Е.Е. Дебаты и форматы дебатов в теории и практике преподавания иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – № 5 (61). – С. 328-332.
6. Пекушева Д.В., Ряднова М.В., Невская П.В. Дебаты как современный метод обучения английскому языку студентов направления «Туризм» // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь: ПНИПУ, 2018. – №1. – С. 177-187.
7. Сун Лэй Дебаты – образовательная технология инновационного типа // Вестник Моск. Ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. – Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова «Издательский Дом», 2012. – №2. – С. 118-126.
8. Турнер Д. Ролевые игры. Эффективный тренинг: практическое руководство. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.

Педагогика

УДК:37.042.2 + 379.8.092

аспирант Щербакова Олеся Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье автором предпринята попытка обоснования необходимости изучения социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере будущих специалистов по социально-культурной деятельности в контексте подготовки к организации инклюзивной среды. В работе представлено исследование, целью которого является анализ особенностей социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере будущих специалистов по социально-культурной деятельности. В статье произведен анализ результатов исследования, выявивший дисгармоничные социально-психологические установки студентов, и приведена интерпретация результатов.

Ключевые слова: социально-психологические установки, мотивационно-потребностная сфера, социально-культурная деятельность, будущие специалисты по социально-культурной деятельности, организация инклюзивной среды, готовность к организации инклюзивной среды.

Annotation. In the article the author attempts to substantiate the need to study social-psychological attitudes in the need-motivational sphere of future specialists in social and cultural activities in the context of preparation for the organization of an inclusive environment. The article analyzes the results of the study, which revealed disharmonious social-psychological attitudes in students, and provides an interpretation of the results.

Keywords: social-psychological attitudes, need-motivational sphere, social and cultural activity, future specialist in social and cultural activity, organization of an inclusive environment, readiness to organize an inclusive environment.

Введение. Гуманизация общественных отношений в современной России, находящая свое выражение, в том числе во включении людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в активную социальную жизнь, предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке в вузах специалистов профессий социомического типа, к которым мы относим специалистов по социально-культурной деятельности (далее – специалисты по СКД). По научным прогнозам потребность в специалистах данного профиля будет последовательно нарастать [6, с. 1]. В соответствии с ФГОС ВО поколения 3++ по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» специалисты по СКД могут осуществлять профессиональную деятельность в области социального обслуживания, образования и науки, в сфере культуры и искусства в зависимости от направленности (профиля) освоенной образовательной программы [7].

Среди объектов трудовой деятельности выпускников направления подготовки «Социально-культурная деятельность» следует отметить: государственные и муниципальные учреждения, некоммерческие организации и бизнес-субъекты в сфере культуры, искусства и досуга; благотворительные фонды, общественные организации и движения в области социально-культурной деятельности; организации индустрии досуга и рекреации; продюсерские центры; учреждения общего, среднего и дополнительного образования [2, с. 108], а также учреждения системы социального обслуживания населения. Вне зависимости от области применения своих профессиональных компетенций важным критерием профессионализма специалистов по СКД является готовность к организации инклюзивной среды в тех организациях и учреждениях, где будет осуществляться их трудовая деятельность.

Под инклюзивной средой в социально-культурной сфере мы подразумеваем совокупность специально организованных условий для обеспечения удовлетворения особых социальных, культурных и образовательных потребностей лиц с ОВЗ, их социализации и интеграции в общество [14, с. 60]. Готовность к профессиональной деятельности рассматривается как сложное, динамически развивающееся интегративно-комплексное образование, включающее мотивы, потребности, установки, ценностные ориентации, профессиональные компетентности и профессионально важные качества [15, с. 264].

По мнению отечественных исследователей (О.С. Бородиной, А.А. Вербицкого, А.Д. Гонеева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Е.Н. Кореньевой, Е.С. Ромашевской, В.А. Сластенина, И.Н. Хафизулиной и др.) одним из основных компонентов готовности к профессиональной деятельности является мотивационный компонент.

Изложение основного материала статьи. Мотивационный компонент готовности выпускников направления подготовки «Социально-культурная деятельность» к организации инклюзивной среды

представляет собой совокупность мотивации как побуждения, вызывающего активность и определяющего направленность [3, с. 32] на данный процесс, социально-психологических установок на осуществление работы с лицами, в том числе с детьми, с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, проявление профессионального интереса к данной проблеме, сознательное желание решать указанную профессиональную задачу как неотъемлемую часть профессиональной деятельности, наличие осознанной потребности к повышению уровня своей компетентности и др.).

Важной составляющей мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности являются социально-психологические установки. Теория установки в отечественной психологии была разработана выдающимся советским ученым Д.Н. Узнадзе, развита в работах представителей его научной школы (концепция социальной установки Ш.А. Надирашвили), легла в основу диспозиционной концепции регуляции поведения личности В.А. Ядова. Проблема установки исследовалась классиками деятельности теории личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). А.Г. Асмолов, пытаясь найти точки соприкосновения двух ведущих психологических концепций и соотнося понятие установки в общей и социальной психологии, трактует социальную установку как предрасположенность к определенному способу реагирования [1, с. 162].

Социально-психологическая установка личности в работах российских исследователей последнего десятилетия рассматривается как готовность личности воспринимать, оценивать, анализировать условия и действовать в них определенным образом [8, с. 5], субъективная ориентация на те или иные ценности [4, с. 396], готовность к определенному поведению в конкретной ситуации [12, с. 245]; одна из глубинных детерминант, определяющих целенаправленную активность личности и особенности ее межличностного взаимодействия [5, с. 334]; одно из важнейших профессиональных качеств личности [13, с. 6]; состояние психологической готовности, которое складывается из опыта человека, воздействуя на его реакции в отношении социально значимых для него объектов и ситуаций [11, с. 487].

Диагностика социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере позволяет спрогнозировать поведение будущих специалистов в тех или иных профессиональных ситуациях, что обуславливает ее актуальность при определении готовности к тому или иному виду профессиональной деятельности. Несмотря на значительное количество работ, посвященных исследованию социально-психологических установок студентов различных направлений подготовки, данный компонент мотивационной сферы личности будущих специалистов по СКД изучен недостаточно.

В связи с вышеизложенным была определена цель данной работы – изучение социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» в контексте формирования их готовности к организации инклюзивной среды.

Для исследования социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере будущих специалистов по СКД был организован констатирующий эксперимент, в котором принял участие 101 студент бакалавриата Краснодарского государственного института культуры очной формы обучения в возрасте 18 – 23 лет: 1 курс – 27 чел., 2 курс – 26 чел., 3 курс – 31 чел., 4 курс – 17 чел. Для диагностики социально-психологических установок будущих специалистов по СКД применялась «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной [9, с. 641-648].

Средние значения степени выраженности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере будущих специалистов по СКД приведены в таблице.

Таблица

Курс	Ориентации (средние баллы)							
	Процесс	Результат	Альтруизм	Эгоизм	Труд	Деньги	Свобода	Власть
1	6,3	6,4	4,7	4,7	4,8	3,6	7,2	4,0
2	7,1	5,8	5,8	3,8	4,6	2,7	7,6	3,6
3	6,3	6,1	4,4	4,2	6,1	3,1	6,6	3,6
4	7,7	6,0	6,0	3,3	4,9	2,7	6,8	2,6
Среднее	6,9	6,1	5,2	4,0	5,1	3,0	7,0	3,5

Анализ средних значений степени выраженности социально-психологических установок показал, что распределение ориентаций студентов социально-культурного профиля выглядит следующим образом: 1 место – «ориентация на свободу» (7,0); 2 место – «ориентация на процесс» (6,9); 3 место – «ориентация на результат» (6,1); 4 место – «ориентация на альтруизм» (5,2); 5 место – «ориентация на труд» (5,1); 6 место – «ориентация на эгоизм» (4,0); 7 место – «ориентация на власть» (3,5); 8 место – «ориентация на деньги» (3,0).

Выводы. Таким образом, у студентов выражены ориентации на «свободу», «процесс», «результат». Данная тенденция характерна и для студентов других специальностей [10, с. 152]. В меньшей степени выражены установки на «альтруизм», «труд» и «эгоизм». Низшие позиции в рейтинге занимают установки на «власть» и «деньги».

Наибольшая степень выраженности социально-психологической установки на «свободу» отмечается у студентов 2 курса (среднее значение – 7,6) и у студентов 1 курса (7,2), на «процесс» – у студентов 4 курса (7,7) и студентов 2 курса (7,1). В наименьшей степени ориентация на «деньги» выражена у студентов 2 и 4 курсов (по 2,7).

Дисгармоничность мотивации студентов прослеживается в парах ориентаций «альтруизм – эгоизм», «труд – деньги», «свобода – власть». Для определения уровня сформированности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов нами предложены следующие уровни: низкий (0-1 баллов), ниже среднего (2-3 балла), средний (4-6 баллов), выше среднего (7-8 баллов), высокий (9-10 баллов).

В парах «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», представляющих наибольший интерес в контексте нашей работы, уровни распределились следующим образом. Низкий и ниже среднего уровни сформированности ориентации на «альтруизм» диагностированы почти у трети студентов (31 чел., 30,7%). Выше среднего и высокий уровни ориентации на «эгоизм» установлены у более чем трети студентов (37 чел.,

36,6%). Уровень сформированности установок ниже среднего для ориентации «на процесс» отмечаются у 5 студентов (5,0%). Ниже среднего уровень сформированности ориентаций «на результат» определен у 9 студентов (8,9%).

Результаты исследования показали, что у 66 (65,3 %) студентов на констатирующем этапе эксперимента определены дисгармоничные ориентации. Гармоничные ориентации с низким и ниже среднего уровнями сформированности присущи почти четверти студентов (25 чел., 24,8%). Высокомотивированных студентов с гармоничными ориентациями (высокий уровень и уровень выше среднего) выявлено 10 чел. (9,9%).

Альтруизм рассматривается как одно из основных профессионально важных личностных качеств специалиста, работающего с лицами с ОВЗ. В то же время высокий уровень выраженности ориентации на «альтруизм» создает для специалистов риски раннего выгорания, которое без принятия профилактических и коррекционных мер может привести к профессиональной деформации. Работники с выраженной ориентацией на «альтруизм» могут стать объектом манипуляции коллег или получателей услуг. Низкий уровень альтруизма при выраженных эгоистических установках, по нашему мнению, является признаком недостаточной готовности к работе с людьми, и особенно с детьми с ОВЗ. Средний уровень выраженности ориентации эгоистические ценности позволяет специалисту препятствовать развитию эмоционального выгорания и долго оставаться в выбранной профессии.

Таким образом, можно предположить, что гармоничное сочетание ориентаций на «альтруизм» и «эгоизм» является предпочтительным для специалистов, работающих в условиях инклюзивной среды.

Студенты, у которых преобладают ориентации на «процесс», могут проявлять интерес к будущей трудовой деятельности в целом, получают удовольствие от процесса работы в различных направлениях профессиональной деятельности. Данные характеристики являются весьма ценными для специалиста по СКД, работающего в системе дополнительного образования, в организациях социального обслуживания и учреждениях культуры, в которых услуги получают лица с ОВЗ. Так как процесс социокультурной реабилитации не всегда приводит к быстрому результату, высокая степень выраженности данной ориентации может быть приемлемой, а иногда и полезной для специалиста, работающего в условиях инклюзии.

Ориентация на «результат» важна для менеджеров социально-культурной деятельности, которые выступают руководителями учреждений культуры или их структурных подразделений. Данным специалистам необходимо в запланированные сроки организовать инклюзивную среду во вверенном учреждении (структурном подразделении): обеспечить и поддерживать архитектурную доступность объекта, сформировать команду специалистов, компетентных в работе с лицами с ОВЗ, организовать закупку специального оборудования и методическое и информационное обеспечение инклюзивного процесса, своевременно и эффективно решать другие управленческие задачи.

Будущие специалисты с выраженными ориентациями на «труд» получают удовольствие от работы, затрачивают на нее дополнительное время, приветствуют занятия любимым делом у своих коллег. В тоже время, специалисты социомических профессий подвергаются повышенным эмоциональным нагрузкам, особенно при работе с лицами с ОВЗ. Стрессогенные ситуации, характеризующиеся эмоциональными перегрузками, в сочетании с физической усталостью могут приводить к снижению качества труда и также способствовать развитию эмоционального выгорания.

Ориентация на «деньги», с одной стороны, может быть стимулом для профессионального роста специалиста, повышения им квалификации, добросовестного выполнения должностных обязанностей для обеспечения более высокого уровня оплаты труда. С другой стороны, студенты с преобладающей ориентацией на «деньги» при низкой выраженности ориентации на «альтруизм» ориентированы, скорее, на работу в коммерческом секторе социально-культурной сферы и могут испытывать неудовлетворенность профессиональной деятельностью, осуществляемой в бюджетных учреждениях.

Ориентация студентов на «свободу», возможно, обусловлена особенностями возраста. Данную социально-психологическую установку можно трактовать как потребность в самостоятельном выборе способов решения учебных, а в дальнейшем и профессиональных задач, и творческом подходе к работе. Для специалистов, осуществляющих социокультурную реабилитацию, данная ориентация может означать свободу выбора приемов, методов и технологий в работе с лицами с ОВЗ.

Студенты с преобладающей ориентацией на «власть» могут самореализоваться в процессе выполнения трудовых функций менеджера социально-культурной деятельности и продюсера культурно-досуговых программ. Однако, высокомотивированные на «власть» студенты могут проявлять в работе авторитарный стиль взаимодействия или признаки скрытого манипулирования, что может негативно отражаться на их управленческом авторитете и психологическом климате в трудовом коллективе.

Мы предполагаем, что в большей степени рискам развития эмоционального выгорания и, в целом, профессиональной деформации в процессе трудовой деятельности могут быть подвержены выпускники с дисгармоничными ориентациями.

Результаты проведенного исследования должны быть учтены при разработке образовательной программы, направленной на подготовку будущих специалистов по СКД к организации инклюзивной среды, в части касающейся формирования мотивационного компонента готовности.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Моск. ун-т, 1977. – С. 143-163.
2. Григорьева Е.И. Проектирование как основа формирования профессиональных компетенций студентов специальности «Социально-культурная деятельность» // Вестник Тамбовского университета. – 2018. – Т. 23, № 175. – С. 106-113.
3. Гукетлова Д.М. Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения развития мотивационно-потребностной сферы студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 6. – С. 32-34.
4. Еремицкая И.А. Особенности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 396 – 399.

5. Князев Е.Б., Белых В.В. Взаимосвязь социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере // Материалы научно-практической конференции Дыльновские чтения «Социология XXI века: традиции и инновации». – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 334-336.
6. Курина В.А. Особенности профессиональной подготовки студентов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 5. – 02, п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470075.htm> (дата обращения: 06.03.2019).
7. Приказ министерства образования и науки РФ от 6 декабря 2017 г. № 1179 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность» URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1920> (дата обращения: 02.03.2019).
8. Пряхина М.В. Социально-психологические установки в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.06. – СПб, 2000. – 250 с.
9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
10. Руднева Е.Н., Лыноградская О.И., Костянов В.В. Особенности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов вуза // Вестник государственного технического университета. – 2014. – № 1 (21). – С. 150-156.
11. Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2016. – 592 с.
12. Сычева Т.Ю. Социально-психологические установки как фактор, определяющий моральное сознание личности // Гео-Сибирь. – 2009. – Т.6. – С. 242-249.
13. Шамионов Р.М., Сотников А.Е. Жизненные ценности и социально-психологические установки на различных этапах профессиональной социализации юристов // Известия Саратовского университета. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 353-358.
14. Щербакова О.А. Изучение эмоциональной устойчивости студентов в контексте готовности к организации инклюзивной среды // Педагогический вестник. – 2018. – Вып. 4. – С. 60-61.
15. Щербакова О.А. Эмпатия и рефлексивность как профессионально важные личностные качества студентов социально-культурного профиля для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – 2018. – Вып. 61. – Ч. 2. – С. 264-267.

Педагогика

УДК 37.018

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы содержания деятельности классного руководителя в современной начальной школе. В статье раскрываются главнейшие функции классного руководителя, а также описываются основные обязанности классного руководителя; изучены две важнейшие формы работы классного руководителя, раскрыты и проанализированы особенности их организации и проведения.

Ключевые слова: воспитание, деятельность, активность, обучение, воспитание, развитие.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of the content of the activity of the class teacher in a modern primary school. The article reveals the most important functions of the class teacher, and also describes the main duties of the class teacher: the two most important forms of work of the class teacher are explored, the features of their organization and conduct are revealed and analyzed.

Keywords: education, activity, activity, training, education, development.

Введение. Классный руководитель — это учитель, который назначается директором школы, имеющий достаточный опыт работы, авторитет, высокие профессиональные качества и проводящий учебно-воспитательную работу в назначенном ему классе с целью создания благоприятных условий для формирования, развития и совершенствования личных качеств и потребностей учащихся. Со временем создания новых видов учебных заведений (лицей, гимназий) подверглось изменения и содержание деятельности классного руководителя. В современное время выделяют несколько видов классного руководителя: учитель-предметник, исполняющий функции классного руководителя, освобожденный классный руководитель, воспитатель; классный наставник, а также классный куратор. Классный наставник и куратор, в частности, выполняют лишь воспитательную, организационную, творческую деятельность с учениками и их родителями.

Изложение основного материала статьи. Документами, регламентирующими деятельность классного руководителя, является Закон РФ «Об образовании», Декларация прав и свобод человека, Конвенция о правах ребенка, Устав школы. Классный руководитель назначается на свою должность и освобождается от нее только директором школы. На время отпуска или болезни классного руководителя его обязанности могут временно возлагаться на другого учителя, который не имеет классного руководства и который работает в этом классе. Руководит деятельностью классного руководителя заместитель директора по воспитательной работе школы. Классный руководитель готовит отчет о результате своей работы перед педагогическим советом, директором и заместителем директора школы по воспитательной работе в определенном порядке [2, с. 145].

Деятельность классного руководителя - основной механизм осуществления индивидуального подхода к учащимся. Классный руководитель выполняет деятельность такого содержания:

1. максимальное развитие каждого ученика, определение его неповторимости и творческого потенциала;

2. изучение личности каждого школьника, его потребностей и интересов;
3. создание благоприятной атмосферы и морально-психологического климата для всех учащихся класса;
4. участвует в самовоспитании и саморазвитии личности учащихся класса;
5. осуществляет содействие в создании благоприятного климата для личностного развития и духовного формирования личности школьника, отмечает изменения в развитии и поведении школьника, вносит требуемые коррективы в содержание его образования;
6. осуществляет координацию деятельности учителей-предметников в целях личностного и общественного развития учеников, помогает отдельным учащимся в учебной деятельности;
7. оказывает содействие в получении дополнительного образования каждым учащимся посредством кружков, дополнительных секций по интересам, организованных в школе, в учреждениях дополнительного образования, по месту жительства;
8. осуществляет взаимодействие с ученическим самоуправлением, с детскими и молодежными организациями в проведении внеурочной воспитательной деятельности, оказывая им методическую помощь;
9. осуществляет воспитательную деятельность в классе, учитывая возрастные интересы школьников;
10. проявляет заботу о здоровье и безопасности детей своего класса; оказывает помощь в диспансеризации учеников, проводимой медицинскими работниками, а также поддерживает пропаганду здорового образа жизни;
11. всегда находится в активном контакте с родителями учеников, изучает воспитательные особенности семьи; осуществляет индивидуальную работу с родителями, помогает в организации совместной деятельности учащихся и родителей, осуществляет работу по педагогическому просвещению родителей, повышая их педагогическую культуру;
12. ведет документацию, включающую в себя планирование, процесс и результаты воспитательной работы (кроме общепринятых классных журналов, планов работы классных руководителей после решения педагогического совета могут применяться авторские программы, рабочие дневники, тетради наблюдений и другие документы).

В качестве главнейших функций классного руководителя выступают следующие: диагностическая, организаторская, объединительная, координирующая и развивающая [3, с. 56].

1. Диагностическая функция – данную функцию связывают с обязательным всесторонним изучением процесса развития и поведения школьников и определением уровня их воспитанности в учебном процессе и во внеклассной работе. Классному руководителю следует знать состояние здоровья учеников класса и их физического развития, характер домашнего воспитания, межличностные контакты, личностные склонности, потребности и интересы, отношение к учебной деятельности и их успеваемость. Перечисленные данные необходимо сообщать работающим в классе учителям для того, чтобы они учитывали их в процессе учебно-воспитательной деятельности.

2. Организаторская функция. Эта функция объясняется тем, что участие учащихся во внеклассной деятельности является добровольным. Оно не связано с принуждением школьников, здесь главным является умение классного руководителя организовать внеклассную деятельность таким образом, чтобы она увлекала школьников интересным содержанием, различными формами работы, систематическим поиском новых подходов к ее организации. Ведь даже самые обычные виды работы (Новый год, праздник 8 марта, классный час и т.д.) каждый раз следует проводить по-разному, проводить их в ярких, игровых формах.

3. Объединительная функция. Сущность данной функции состоит в том, что важным фактором успешного воспитания является сплочение учеников, здоровая психологическая атмосфера в классе, дружеское общение, забота школьников друг о друге, взаимодействие ученического коллектива. Также следует предотвращать возникновение в классе микрогрупп с негативной направленностью, создавать условия для интересной совместной деятельности учеников.

4. Координирующая функция деятельности классного руководителя. Обусловлена функция тем, что так как в классе работают учителя-предметники, возникает необходимость в согласовании их действий и усилий по обучению и развитию учеников, координация их деятельности и осуществления единого педагогического подхода к учащимся. Такую работу нужно проводить с родителями учеников и приобщать их к совместной с классом воспитательной деятельности. В качестве вопросов для такой деятельности могут выступать и пробелы в домашнем обучении школьников, а также разнообразные отклонения в поведении, осуществление внеклассного чтения и т.д.

5. Развивающая функция. Ее выполнение требует придания осуществляемой воспитательной работе активного педагогического влияния на формирование личностных качеств школьников: стимулирование их мотивационной сферы, учебно-познавательной самостоятельности, духовно-нравственное и эстетическое развитие, развитие креативных способностей и склонностей и пр.

Автор Н.Е. Щуркова описывает четыре основные функции классного руководителя, отражающие сущность его деятельности:

- благоустройство школьной жизнедеятельности класса (улучшение материальных бытовых условий для комфортного обучения школьника в школе);
- осуществление предметной деятельности класса (познавательной, трудовой, спортивной, художественной, игровой);
- работа над осмыслением цели обучения, жизненных ориентиров;
- анализ и оценка развития учащихся класса.

Функции могут быть определены и по объектам внимания учителя: ученики класса, а также работающие с ними педагоги, родители школьников и администрация школьного учреждения.

Выполнение перечисленных функций связывают с осуществлением классным руководителем определенного ряда возложенных на него обязанностей. К этим обязанностям относят [1, с. 27].

1. всестороннее изучение личности учащихся;
2. объяснение и обеспечение выполнения правил поведения учащимися;
3. ежедневное наблюдение за успеваемостью учеников, осуществление контроля за их домашней работой, а также контролирование объема заданного домашнего задания;
4. систематическое проведение ученического собрания в классе;

5. привлечение учащихся в кружковую работу;
6. организация и участие в общественно полезных и коллективно-творческих делах;
7. содействие в работе добровольных детских и подростковых организаций.

Вся деятельность школы с семьей делится на две основные группы форм: коллективные и индивидуальные. Коллективными формами работы являются: педагогический лекторий, научно-практическая конференция, родительское собрание и пр. Педагогический лекторий имеет цель - привлечение внимания родителей к актуальным проблемам воспитания. Данная форма предполагает вооружение родителей систематическими знаниями основ теории воспитания. Педагогический всеобщ нужно начинать в 1 и 2 классах, так как здесь закладывается отношение к обучению, школе. Хорошо, если первые занятия проведут руководители школы - завуч, директор, организатор внеклассной и внешкольной работы.

Существуют так называемые «Университеты педагогических знаний для родителей», предполагающие более сложные формы работы родителей по овладению теорией и методикой воспитания. Занятия предусматривают лекции, а также практические занятия. Естественно, не все родители готовы к работе по данной форме. Иногда в школах имеет место упрощенная форма «университетской» работы, низменным остается лишь название [4, с. 155].

Традиционными считаются в школах итоговые годовые научно-практические собрания родителей по проблемам развития и обучения школьников. Здесь определяют наиболее назревшую проблему семейного воспитания. В течение года проводится ее теоретическое и практическое изучение в школе и в семье по таким темам: «Воспитание трудолюбия у детей», «Нравственное воспитание ребенка» и др.

День открытых дверей, или день родителей в школе, требует тщательной подготовки, его обычно проводят в последние дни школьных каникул перед началом семестра. Для этого оформляют школу, назначают дежурных, красиво оформляют программу праздника и т.д. Таков план мероприятия:

1. Концерт в актовом зале (20 минут) для родителей. Выделяют лучших учащихся классов;
2. встреча в классах. Ученики рассказывают своим родителям о том, как живут, как проходит их обучение в школе, чему новому научились, демонстрируют свои знания и навыки, изготавливают сувениры и дарят их родителям;
3. посещение выставок: «Лучшие художники», «Лучшие хозяйшники», «Изобретатели и ученые» и др.;
4. спортивные соревнования;
5. просмотр подготовленной презентации или видеоролика о школьной жизни.

Так, варианты могут быть разнообразны. Главное - показать работу всего класса и школы, привлечь внимание родителей к проблемам обучения и воспитания.

Классные родительские собрания являются традиционной формой работы. Однако методика проведения классного собрания требует совершенствования. Один из подходов к организации классных собраний - проблемная формулировка тем собраний, например: «Как избежать трудностей в воспитании детей?», «Воспитание доброты в наших детях» и др. Но должна быть не только интересная формулировка, но и интересное проведение собрания. Этому могут помочь заранее составленные вопросы и задания.

Планирование и организация классного собрания - это степень творчества классного руководителя, однако любое собрание должно включать в себя пять обязательных компонентов:

- анализ учебных достижений учеников класса. На этом этапе родительского собрания классный руководитель оглашает родителям общие результаты учебной деятельности учащихся; с самого начала следует сказать родителям, что ответы на свои вопросы они получают только в ходе индивидуальной встречи;

- ознакомление родителей с состоянием эмоционального микроклимата в классе. Классный руководитель сообщает родителям о поведении учащихся в главных ситуациях (на уроке, перемене, в столовой, походах). Темой разговора могут быть и взаимоотношения в классе, произошедшие события и проведенные мероприятия. Так, родители должны понимать роль школы в процессе социализации, где их ребенок приобретает опыт взаимодействия с другими детьми, не менее значимый, чем новые знания. Не лишним будет напомнить о важности быть особенно деликатным, избегать негативных характеристик в адрес конкретного учащегося, и тем более родителя;

- педагогическое просвещение - одна из главнейших задач деятельности классного руководителя. Можно сообщить родителям информацию о новинках педагогической литературы, об интересных фильмах и др.;

- анализ и сообщение организационных вопросов (экскурсии, классные вечера, походы, праздники и т.д.) состоит из двух компонентов: отчета о проделанной работе и новостях о планируемых делах;

- персональные индивидуальные беседы с родителями. На этом этапе главным объектом внимания должны быть родители школьников, имеющих недочеты в обучении и воспитании. Сложность ситуации состоит в том, что очень часто такие родители, боясь осуждения, не приходят на родительские собрания, и классный руководитель должен дать им понять, что их здесь не судят, а хотят лишь помочь. Очень эффективным является прием поддержки: «Я вас хорошо понимаю!», «Я с вами полностью согласна!».

Подведение итога родительского собрания проводится в такой последовательности: делаются выводы, формулируются принятые решения, оглашается информация о следующем собрании. Важно узнать и отношение родителей к проведенному собранию, следует заранее подготовить запланированные опросники для пожеланий родителей. Информация об итогах проведенного родительского собрания должна быть доведена до администрации школы.

Индивидуальным формам работы принадлежит главенствующая роль в работе с родителями. Кроме некоторых форм индивидуальной работы - посещение семьи, педагогическое поручение, выделяют и другую форму работы - педагогическую консультацию. В структуре консультации лежат ответы на заданные вопросы родителей. Педагогическими условиями проведения консультации считаются: положительное отношение учителей к инициативе родителей, оказание помощи семье, методические рекомендации и советы родителям по волнующим их вопросам [5, с. 117].

Осуществляя воспитательную работу с учениками, классному руководителю необходимо поддерживать контакты с учителями для установления единых педагогических требований к школьникам и улучшения качества учебно-воспитательного процесса.

Одной из форм данной работы является посещение классным руководителем уроков, которые проводятся учителями в его классе. Посещая уроки, он наблюдает за работой учеников, их дисциплиной, поведением, контролирует качество их знаний и активность на уроке. Вместе с этим классный руководитель

контролирует вопрос о накоплении оценок и использовании их мотивирующей роли в обучении, об объеме домашних заданий и т.д.

Выводы. Очень важной проблемой в деятельности классного руководителя с учителями является организация помощи неуспевающим школьникам. Конечно, данную работу должен проводить каждый учитель. Но классный руководитель, находясь в тесном контакте с учениками, иногда может определить причины снижения успеваемости того или иного школьника и попросить учителя учесть это в своей работе. Не менее важной стороной работы классного руководителя с учителями является активизация внеклассной деятельности - кружков, олимпиад по различным предметам, выставок творчества.

Кроме того, сам классный руководитель нуждается в помощи учителей в организации внеурочной воспитательной деятельности. По его просьбе учителя проводят с учениками беседы на научные, нравственные и эстетические темы, берут участие в классных собраниях, в проведении общественно полезной работы и т.д. Следовательно, тесное взаимодействие классного руководителя с другими учителями помогает ему повысить содержательность и успешность учебно-воспитательной работы.

Литература:

1. Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Н.И. Болдырев. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1981. - 223 с. - Б. ц.
2. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: [Текст]: учеб. пособие. / В.С. Селиванов; под. ред. В.А. Сластенина. - М.: центр Академия, 2000. - 336 с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения и воспитания [Текст]: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова; рец.: В.Т. Волков, В.Л. Савиных. - М.: Юрайт, 2014. - 314 с. - (Бакалавр. Базовый курс). - Библиогр.: с. 307.
4. Сковородкина, И.З. Теория и методика воспитания детей младшего школьного возраста [Текст]: учеб. пособие для исп-ия в учеб. процессе образоват. учр-ий, реализ. программы СПО по спец. «Преподавание в начальных классах» / И.З. Сковородкина, С.А. Герасимов; рец. Н.Л. Селиванова. - 2-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2015. - 320 с. - (Проф. образование).
5. Методика воспитательной работы [Текст]: учеб. пособие / Ю.П. Азаров, Л.М. Байтенова, Е.П. Белозерцев и др.; Под ред. Л.И. Рувинского. - М.: Просвещение, 1989. - 335 с.

Педагогика

УДК 377.00

кандидат педагогических наук, доцент Яблонских Юлия Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается совокупность организационных условий (мотивационных условий, направленных на формирование и стимулирование мотивации обладания личностно-профессиональным имиджем; методико-технологических условий, направленных на организацию процесса формирования личностно-профессиональным имиджем; личностно-развивающих условий, запускающих формирование личностно-профессионального имиджа специалиста за счет экстернизации внутренних качеств и компетенций рефлексии, саморефлексии и творческой самопрезентации), выступающих необходимым и достаточным регулятивом формирования личностно-профессионального специалиста структурного подразделения вуза.

Ключевые слова: личностно-профессиональный имидж специалиста структурного подразделения, потенциал, потенциал педагогического университета, организационные условия формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения образовательной организации высшего образования, мотивация, имидж-проектирование, имидж-диагностика, имиджеформирующая деятельность.

Annotation. The article deals with a set of organizational conditions (motivational conditions aimed at the formation and stimulation of motivation to possess a personal and professional image; methodological conditions aimed at organizing the process of formation of personal and professional image; personal and developmental conditions that trigger the formation of personal and professional image of a specialist due to the exteriorization of internal qualities and competencies of reflection, self-reflection and creative self-presentation), acting as a necessary and sufficient regulator of the formation of a personal and professional specialist of the structural unit of the University.

Keywords: personal and professional image of a specialist of a structural unit, potential, potential of a pedagogical University, organizational conditions of formation of personal and professional image of a specialist of a structural unit of an educational organization of higher education, motivation, image design, image diagnostics, image-forming activity.

Введение. Деятельность по формированию личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения – это сложно-динамичный, целенаправленно-управляемый и самоуправляемый процесс, обеспечивающий эмоционально-ценностное отношение специалиста к окружающей действительности, профессии, другим людям, самому себе, развитие общих качеств и внешних поведенческих характеристик менеджера среднего звена, необходимых для регулирования деятельности управленцев начального звена и эффективной самопрезентации себя как профессионала и личности в разнообразных сферах социальной практики. Характерной чертой данного процесса становится то, что он гарантирует получение запланированного заранее желаемого результата в виде позитивного образа специалиста структурного подразделения, характеризующегося определенными качествами (профессиональной компетентностью, лидерской направленностью, высокой коммуникабельностью, умением самостоятельно получать и применять новые знания, социальной и профессиональной активностью, адекватной самооценкой, способностью к самоанализу, положительной Я-концепцией, культурой профессионального действия, общения и познания, стратегическим и тактическим мышлением, готовностью

принимать ответственные решения и умением предвидеть их последствия, способностью к плодотворному сотрудничеству, эффективному управлению большими коллективами людей, мобильностью.

Формирование личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения, являясь многоэтапным процессом экстерииоризации, осуществляется более эффективно при соблюдении ряда организационных условий, выполнение которых способствует синтезу профессионального и личностного самопознания, самоопределения и самоимиджирования.

Изложение основного материала статьи. Реализация ресурсов (культурно-корпоративного, коммуникативно-интерактивного, организационно-управленческого) и заложенных в них возможностей (направленность на ценности профессиональной деятельности и личностного развития менеджера среднего звена; многообразие практики управленческой деятельности; многоуровневость имиджеформирующего взаимодействия, опыта профессиональной и межличностной коммуникации; нацеленность на совершенствование деятельности управленческого персонала) потенциала педагогического университета в формировании личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения предполагает их взаимную дополняемость и эффективно осуществляется в контексте внедрения процессной модели формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения ОГПУ и реализации совокупности организационных условий, апробация которых обеспечивает оптимальность и качество осуществляемой деятельности.

В качестве основных организационных условий, мы выдвигаем:

1) мотивационные условия, направленные на формирование и стимулирование мотивации обладания личностно-профессиональным имиджем;

2) методико-технологические условия, направленные на организацию процесса формирования личностно-профессионального имиджа;

3) личностно-развивающие условия, запускающие формирование личностно-профессионального имиджа за счет экстерииоризации внутренних качеств и компетенций рефлексии, саморефлексии и творческой самопрезентации.

Организационные условия определяются как «совокупность педагогически согласованных внешних обстоятельств, сконструированных и реализуемых для актуализации возможностей и ресурсов потенциала педагогического университета в целях достижения оптимального формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения. Совокупность организационных условий была нацелена на: формирование социально привлекательного образа, позволяющего менеджеру легко и эффективно входить в социальные группы, вступать во взаимодействие с другими людьми и эффективно управлять ими; «предупреждение и минимизацию отрицательной профессиональной направленности менеджеров среднего звена; развитие потребности следовать к перспективным направлениям работы, самоактуализироваться в труде; развитие навыков восстановления нервной системы после выполнения служебных нагрузок; понимание испытуемыми возможности получения поддержки, в ситуациях появления трудностей, связанных с возникновением проблем достижения успехов в труде и формирования собственного личностно-профессионального имиджа» [8].

Подробно рассмотрим вышеуказанные организационные условия, обеспечивающие реализацию возможностей и ресурсов педагогического потенциала педагогического университета.

Мотивационные условия, направленные на формирование и стимулирование мотивации обладания личностно-профессиональным имиджем - первое педагогическое условие, реализованное в ходе экспериментальной работы, были направлены на формирование «личностно-ценностного отношения» [9, с. 80] специалиста структурного подразделения к обладанию личностно-профессиональным имиджем, потребности овладения им как «важным средством познания и преобразования действительности, в которой осуществляется профессиональная деятельность менеджера» [9, с. 80].

Мотивацию мы рассматриваем как «процесс формирования мотивов/актуализацию потребностей, обеспечивающих активность» [9, с. 80] специалиста структурного подразделения ОГПУ; при этом стимулирование выступает как внешнее побуждение специалиста структурного подразделения ОГПУ к осмыслению необходимости обладания личностно-профессиональным имиджем.

Эффективное формирование личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения ОГПУ происходит под влиянием следующих мотивов: мотив продвижения по социальной лестнице, престиж деятельности (стремление к профессиональному развитию и планированию профессиональной карьеры, построению успешной карьеры, мотивация достижений [Шадриков]); мотив постоянного непрерывного самообразования, самореализации в профессиональной деятельности, способность к самомотивированию; широкие социальные мотивы (быть полезным обществу, чувство ответственности, мотив осознания социальной необходимости, долженствования, желание качественно выполнять профессиональную деятельность) [3].

Содержание личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения ОГПУ «отражает пересечение «Я-образа» (каким видит себя менеджер среднего звена), его идеального «Я» (каким бы он хотел себя видеть) и его образа у других (то, каким видят его люди, с которыми он вступает в профессиональное взаимодействие)» [4]. Для обладания специалистом структурного подразделения ОГПУ личностно-профессиональным имиджем «актуален вопрос: возможно ли совпадение имиджа, «Я-образа», идеального «Я» и «образа себя у других» по своему содержанию. Расхождения между данными структурами служат источником активности, выражающейся в деятельности» [4] по овладению специалистом структурного подразделения личностно-профессиональным имиджем. Потребность и готовность изменения Я-концепции специалиста структурного подразделения ОГПУ выражалась в развитии у него интереса к самому себе и к миру; обучении приёмам самопознания, самооценивания, саморазвития; повышении самооценки (Д.В. Березина) [2], проведении дискуссий: «Преодоление застенчивости», «Убеждение в деловом общении», «Развитие уверенности и позитивной точки зрения», «Разрешение конкретных ситуаций», «Правила оформления внешнего вида» и др.

С целью коррекции, формирования и развития мотивационных установок обладания специалистом структурного подразделения ОГПУ личностно-профессиональным имиджем нами были использованы тренинги: «тренинг разумной активности», включающий тренинговые упражнения, направленные на коррекцию сбалансированной мотивации достижения успеха; «ментальный тренинг», ориентированный на развитие гибкости эмоциональных процессов, способности перерабатывать информацию и принимать

самостоятельно решения в нестандартных управленческих ситуациях; «тренинг эмоциональной удовлетворенности», направленный на формирование положительных переживаний личностной значимости достигнутых результатов в формировании личностно-профессионального имиджа; «тренинг ролевой пластичности», определяющий развитие умений действовать решительно, применять гибкие стратегии личностно-профессиональной самопрезентации в личном общении, профессиональной деятельности (Т.В. Самарина).

Рассмотрим второе организационное условие – методико-технологические условия, направленные на организацию процесса формирования личностно-профессионального имиджа.

С целью эффективного формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения ОГПУ в работе со специалистами структурного подразделения нами использовались разнообразные организационно-деятельностные формы: имидж-проектирование, имиджеформирующие практикумы, тренинги имиджирования и др., направленные на расширение диапазона знаний об имидже, их составляющих, формирование нового качественного состояния владения личностно-профессиональным имиджем [7].

Имидж-проектирование как одна из эффективных форма работы по формированию личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения включала: диагностику проблем специалистов (оценка уровня развития личностно-профессионального имиджа, анализ внешности, индивидуальных особенностей, речь, невербалика, особенности общения); моделирование (разработку эталонного имиджа: внешности, стиля поведения, речевых характеристик и т.д.); имидж-консультации (консультации модельера, парикмахера, стилиста и др. специалистов); воплощение имидж-проекта (ролевая игра по овладению новым образом); оценку образа профессиональным сообществом [7].

Имидж-проектирование включало разработку мини-проектов («Знаковые характеристики личностно-профессионального имиджа», «Значение самопрезентации в профессиональной карьере», «Идеал личности – Идеал профессионала», «Посредством личностно-профессионального имиджа к успеху» [3] и др., направленные на осмысление специалистами структурного подразделения основных компонентов личностно-профессионального имиджа, способствующие построению перспективной траектории своего профессионального и личностного становления в контексте развития / коррекций умений и навыков анализа сложных, разноплановых условий управленческой деятельности и их коллективного обсуждения.

Для оптимального усвоения приемов личностно-профессионального самоменеджмента и самопрезентации изучались стратегии самопрезентации по Р. Баумейстеру, Э. Джонсу и Р. Чалдини; проектировалась стратегия самопродвижения, демонстрировались способы самопрезентации и виды самопрезентаций (устной, письменной, телефонной, электронной, видео-презентаций) [3]. Результаты экспериментальной работы показали, что увеличение набора стратегий самопрезентации, поведенческих паттернов в сфере личностных и профессиональных действий и операций, дают возможность менеджерам среднего звена выбирать наиболее оптимальные способы общения, определять наиболее результативную линию поведения в процессе управленческой деятельности, обеспечивают получение наибольшего эффекта в формировании оптимального личностно-профессионального имиджа. При этом применялся: комплекс методов и средств, направленных на развитие у испытуемых способностей концентрирования своего внимания на проблеме, умений переключения его на нерешенные задачи, что в конечном итоге позволяло держать в поле своего внимания весь континуум управленческих и технологических процессов, их эффективность; ряд упражнений, направленных на скорость и точность восприятия управленческой информации, умение принимать эффективные управленческие решения и умение грамотно, на понятном языке доводить их до подчиненных, вычленивать наиболее важные и срочные, а также специфицировать распоряжения управленческого и технологического содержания.

Одной из эффективных организационных форм работы по формированию личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения ОГПУ выступала имидж-диагностика, включающая упражнения на характеристику качеств того или иного лица. На начальном этапе это фото изображений незнакомых людей. Специалисты структурного подразделения делились своими впечатлениями и пытались определить сферу деятельности изображенного человека, характер, успешность и т.д. Как правило, в основном такие характеристики совпадали. На следующем этапе проводился анализ «сигналов», которые посылали информацию о человеке, и делался вывод о мере необходимости использования подобных примеров. На завершающем этапе упражнения проводились с участием самих специалистов, которые соотносили свои ожидания с мнением коллег и получали информацию о соответствии сформированного личностно-профессионального имиджа своим целям [7].

В рамках имидж-диагностики специалисты структурного подразделения выполняли упражнение «Фишка известного человека», направленное на анализ личностно-профессиональных имиджевых особенностей (природные данные, приобретенные навыки-привычки, имиджевые фишки, которые делают их узнаваемыми и запечатлеваемыми в памяти миллионов людей) известных политиков, артистов, руководителей государств, успешных профессионалов, бизнесменов, что позволило им удерживать в сознании те личностно-профессиональные имиджи, которые характеризуют умонастроения, поведение людей, образ их жизни и формы активности, способы привнесения порядка в свою жизнь и жизнь общества [5, 3].

Рассмотрим третье педагогическое условие – личностно-развивающие условия, запускающие формирование личностно-профессионального имиджа за счет экстернизации внутренних качеств и компетенций рефлексии, саморефлексии и творческой самопрезентации.

Системообразующими в организации процесса формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения ОГПУ выступали вопросы самоорганизации и самопроектирования, что давало возможность обеспечить личностно-интегративный смысл восприятия информации специалистами структурного подразделения и рефлексии его самодвижения в процессе формирования личностно-профессионального имиджа.

Рефлексивный подход к обучению и парадигма развивающего образования, требуют учета следующих аспектов: «системности (знания должны быть вписаны в систему мировоззрения, системность обеспечивает сохранность и быструю актуализацию полученных знаний); концептуальности (знания должны усваиваться в наиболее общем виде с отработкой навыков их конкретизации); субъективности (обучаемый должен быть активным участником учебного процесса); приоритета внутренней мотивации над внешней [7].

Имиджеформирующая деятельность, понимаемая нами как сознательно регулируемая (активная) форма

взаимодействия субъекта с окружающей средой и мотивированный процесс использования различных средств для достижения цели, которой является создание определенного мнения о чем-либо (в данном случае, об лично-профессиональном имидже специалиста структурного подразделения) [10, 3], невозможна без постановки личных и профессионально значимых целей, освоения основ тайм-менеджмента, целеполагания. Так, на имидж-практикуме специалистам структурного подразделения предлагалось составить «Матрицу управления временем» [6, 1, 11], чтобы определить, каким образом способ ежедневного выполнения дел влияет на общую эффективность и достижение важных целей профессиональной деятельности и личностных достижений. Специалистам предлагалось проанализировать свой обычный день и проранжировать выполнение ежедневных дел с точки зрения выбора их важности и срочности. Далее на основе полученных результатов специалистам структурного подразделения предлагалось проанализировать ошибки в выполнении ежедневных задач и сформулировать личные и профессиональные цели, используя технику целеполагания Smart на основании определенных критериев, использование которых определяет грамотное выстраивание профессиональной и личной траектории развития.

Реализация данного имидж-практикума позволила специалистам структурного подразделения видеть перспективу возможностей достижения целей, сознательно прогнозировать совершенствование своего лично-профессионального имиджа для будущего, также развить способность к самоуправлению и управлению окружающей ситуацией, готовность к трудностям и к ситуации управленческой неопределенности.

Экспериментальное воздействие заключалось в проведении упражнений, которые учитывали профессиональные ситуации, связанные с выполнением функциональных обязанностей менеджерами среднего звена. Моделирование и воспроизводство таких ситуаций осуществлялось в рамках определенных заданий. Участники эксперимента в рамках сформированных компонентов лично-профессионального имиджа занимались в процессе выполнения своих функциональных обязанностей различными позициями в отношении к старшим руководителям и подчиненным: «под руководителем», «наравне с руководителем» «над руководителем», с последующим обсуждением полезности каждой из них при достижении успеха в работе. В рамках организации обратной связи, рефлексивных упражнений, происходила проработка своего поведения, осмысление собственного лично-профессионального имиджа, а также действия и операции участников экспериментальной работы (самоотчеты, самодиагностика) (Т.В. Самарина).

Выводы. Таким образом, совокупность организационных условий, выделенных в результате теоретического анализа и экспериментальной работы (мотивационные условия, направленные на формирование и стимулирование мотивации обладания лично-профессиональным имиджем; методико-технологические условия, направленные на организацию процесса формирования лично-профессионального имиджа; лично-развивающие условия, запускающие формирование лично-профессионального имиджа за счет экстерниоризации внутренних качеств и компетенций рефлексии, саморефлексии и творческой самопрезентации), выступает необходимым и достаточным регулятивом эффективной реализации возможностей (направленность на ценности профессиональной деятельности и лично-развития менеджера среднего звена; многообразие практики управленческой деятельности; многоуровневость имиджеформирующего взаимодействия, опыта профессиональной и межличностной коммуникации; нацеленность на совершенствование деятельности управленческого персонала) и ресурсов (культурно-корпоративного, коммуникативно-интерактивного, организационно-управленческого) потенциала педагогического университета в формировании лично-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения ОГПУ.

Литература:

1. Архангельский, Г.А. Тайм-менеджмент: учеб. пособие / Г.А. Архангельский, М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина, С.В. Бехтерев. – М.: Московская финансовая промышленная академия, 2011. – 304 с.
2. Березина, Д.В. Психологические условия формирования имиджа руководителя учреждения образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2006. – 23 с.
3. Валеева, О.Н. Педагогический потенциал образовательной организации как средство формирования имиджа студента дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Валеева Ольга Николаевна. – Оренбург, 2016. – 183 с.
4. Гурчиани, К.С. Структура профессионального имиджа руководителей среднего звена: автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.С. Гурчиани. – Ярославль, 2011. – 26 с.
5. Змановская, Е.В. Руководство по управлению личным имиджем / Е.В. Змановская. – СПб.: Речь, 2005. – 158 с.
6. Кови, С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / С.Р. Кови; Пер. с англ. – 10-е изд., доп. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 396 с.
7. Попова, Л.Г. Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Попова. – М., 2003. – 24 с.
8. Самарина, Т.В. Успешность деятельности менеджеров среднего звена в зависимости от уровня конкурентности профессиональной среды: автореф. дис. ... псих. наук / Т.В. Самарина. – М., 2017. – 24 с.
9. Тарасенко, В.В. Формирование управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в имиджевой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тарасенко Владимир Владимирович. – Оренбург, 2010. – 201 с.
10. Щербакова, Е.А. Психологические аспекты имиджеформирующей деятельности студента в процессе обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pglu.ru/upload/iblock/b56/uch_2014_vii_53.pdf.
11. Tomlinson H. Educational Leadership: Personal Growth for Professional Development / H. Tomlinson. – Sage Publications, 2004. – P. 240.

УДК 378.02:81-13

кандидат педагогических наук, доцент Ягенич Лариса Викторовна

Институт иностранной филологии Федерального государственного автономного Образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Кушнарёва Татьяна Ивановна

Институт иностранной филологии Федерального государственного автономного Образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЧТЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлен обзор психолого-педагогической литературы и нормативных документов по вопросу готовности обучающихся ВУЗов к чтению литературы на иностранном языке на примере обучающихся по направлению «Ветеринария». Определено понятие «готовность к чтению литературы по специальности на иностранном языке». В работе описаны лингвистический, профессиональный, информационный и процессуальный структурные компоненты готовности обучающихся к чтению литературы.

Ключевые слова: структура готовности, чтение литературы по специальности на иностранном языке, структурные компоненты: лингвистический, профессиональный, информационный, процессуальный.

Annotation. In the article, we introduce the review of psychological and pedagogical literature, regulatory documents on the readiness of students at higher educational institutions (by the field of study: "Veterinary") to read the literature in a foreign language. We also define the concept of "readiness to read the literature for specific purposes in a foreign language". The paper describes the linguistic, professional, informational and procedural structural components of the readiness of students to read the literature for specific purposes in a foreign language.

Keywords: the structure of the readiness, reading the literature for specific purposes in a foreign language, structural components: linguistic, professional, informational, procedural.

Введение. Готовность личности к различным видам деятельности привлекала внимание многих ученых. В мировой науке есть немало исследований, связанных с проблемами готовности личности к определенным видам деятельности.

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов, одним из которых является требование ко всем выпускникам высших учебных заведений, и к выпускникам по направлению подготовки «Ветеринария» в частности, развития умений, связанных с получением профессионально значимой информации из профессиональных источников на иностранных языках в наше время бурного развития науки и усиления взаимосвязей в мире. Эффективное формирование готовности обучающихся к чтению профессиональной литературы на иностранном языке невозможно без создания определенных условий в учебно-воспитательном процессе, способствующих его протеканию и улучшающих качество подготовки будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Целью данной статьи является определение структурных компонентов готовности обучающихся ВУЗов к чтению литературы на иностранном языке на примере обучающихся по направлению «Ветеринария».

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу и нормативные документы по исследуемому вопросу; 2) определить понятие «готовность к чтению литературы по специальности на иностранном языке».

Изложение основного материала статьи. Анализ фундаментальных исследований феномена готовности позволяет выделить основные этапы развития данного явления.

В конце XIX – начале XX столетия готовность к деятельности изучалась с проникновением в природу психических процессов человека. По мнению Д.М. Узнадзе [5] готовность к деятельности связана с понятием установки, которая определяется как целостное образование, характеризующее личностное состояние субъекта, на основе которого возникает деятельность определенного характера и направленности.

На втором этапе готовность толкуется как феномен стойкости человека к внешнему и внутреннему влиянию. Такое понимание готовности было определено исследованием нейрофизиологических механизмов, регуляции и саморегуляции поведения человека.

Следующий этап готовности связан с научными исследованиями в области теории деятельности, в частности эмоционально-волевого, интеллектуального потенциала личности. Готовность характеризуется как качественный показатель саморегуляции на разных уровнях прохождения процессов, которые определяют поведение человека: социальном, психологическом, физиологическом (А.Д. Ганюшкин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович).

Предложенное М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [1] понимание психологической готовности является важным для понимания сути феномена и принятия за основу во многих исследованиях. Ученые доказали, что состояние готовности имеет сложную динамическую структуру и является выражением множества эмоций, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешним влиянием и последующих заданий. Авторы рассматривают готовность как выборочную и прогнозируемую активность личности на этапе её подготовки к определенному виду деятельности. Существенным является их вклад о двусторонности понятия «готовность» – как качества, так и психологического состояния личности.

В 80 – 90-ые годы проблема готовности в педагогике исследуется достаточно широко. При этом авторы изучают психологическую готовность (В.А. Моляко), мотивационную (Дональд Т. Кэмпбэлл), морально-психологическую (Л.В. Кондрашова), профессиональную (Д.С. Мазоха).

На современном этапе разработаны: 1) общие вопросы, связанные с источниками деформации готовности обучающихся и их негативным влиянием на дальнейшую карьеру (В.С. Тимофеев, А.А. Борисова, О.Е. Аврунев [4]); 2) критерии и уровни сформированности готовности обучающихся ВУЗов к общению в мультикультурной среде (Гайсина [2]); 3) формирование готовности обучающихся в заведениях среднего

специального образования к исследовательской деятельности (Т.Л. Шапошникова, М.Л. Романова, А.Е. Карасева (Федюн [6])).

Результаты изучения научных источников свидетельствуют о том, что проблема готовности является объектом исследования как психологов, так и ученых-педагогов. При этом психологи, исследуя феномен готовности, стараются установить характер связей и зависимостей между состоянием готовности и эффективностью деятельности личности. Педагоги акцентируют внимание на изучении факторов и условий, дидактических и воспитательных средств, которые создают условия для руководства процессом становления и развития готовности личности к разным видам деятельности.

Разнообразие трактовки понятия «готовность» и её видов обусловлено заданиями и спецификой деятельности, которая изучается в каждом конкретном исследовании. Обобщая различные трактовки понятия готовности, можно утверждать, что они не противопоставляются друг другу, не отрицают друг друга, а взаимодополняют, отражая различные аспекты такого сложного и многогранного явления, как готовность к выполнению определенной деятельности.

Изучив различные взгляды на сущность готовности, мы пришли к выводу, что такое сложное явление нельзя приравнивать только лишь к наличию или отсутствию соответствующих знаний, умений, навыков, свойств или качеств личности, её психическому состоянию или способности к продуктивной деятельности. Несмотря на свою важность и необходимость, эти показатели не являются достаточными для того, чтобы раскрыть и понять существо готовности в нашем исследовании.

Готовность к чтению литературы по специальности на иностранном языке – это не просто психическое состояние или способность личности, наличие у неё достаточных знаний, умений и навыков в области функционирования иностранного языка, важность которых мы не отрицаем. Это понятие намного шире и более сложное. С одной стороны, оно вмещает в себя осознанное понимание роли чтения литературы по специальности для будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, в понятие готовности к чтению литературы на иностранном языке по специальности входят теоретические знания и практические умения и навыки чтения научных текстов по специальности.

Таким образом, готовность к чтению литературы по специальности на иностранном языке мы определяем, как сложное личностное явление будущего ветеринарного врача, благодаря которому он осознаёт важность и значение чтения литературы по специальности на иностранном языке для профессионального самоусовершенствования и имеет необходимые теоретические знания, практические умения и навыки в сфере функционирования научного подязыка ветеринарной медицины.

Согласно выше изложенному, можно утверждать, что формирование готовности к чтению литературы по специальности на иностранном языке рассматривается как создание в учебно-воспитательном процессе по направлению подготовки «Ветеринария» таких психолого-педагогических условий, которые облегчают, способствуют, стимулируют чтение литературы по специальности на иностранном языке, которая в последствии станет частью будущей профессиональной деятельности ветеринарных врачей.

В рамках данной работы мы изучили требования ФГОС 3⁺⁺ высшего образования (ВО) – специалитет по специальности: 36.05.01 Ветеринария [3]:

- «Коммуникация»: УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия;
- «Межкультурное взаимодействие»: УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур процессе межкультурного взаимодействия;
- «Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)»: УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни.

Изучение нормативной и специальной литературы по вопросу усовершенствования подготовки будущих специалистов ветеринарной медицины по иностранному языку свидетельствует о том, что самым главным критерием эффективности обучения иностранному языку в неязыковом высшем учебном заведении является уровень сформированности коммуникативной компетенции на иностранном языке, т.е. достаточный уровень знаний, умений и навыков по иностранному языку для решения обучающимися профессиональных и жизненно важных задач. Коммуникативная компетенция рассматривается как сложная структура, которая состоит из следующих компонентов: лингвистического, паралингвистического, лингвосоциокультурного, предметного, формально-логического. Лингвистическая компетенция рассматривается как способность личности воспринимать и адекватно понимать языковые высказывания на основе формально-структурных особенностей языка. Предметную компетенцию понимают как целостную систему представлений о той или иной сфере теоретических знаний в профессиональной деятельности, которая позволяет человеку делать обоснованные выводы на основе сформированной у него концептуальной системы и профессионального тезауруса. Предметная компетенция, в состав которой входит общая культура специалиста, способ его профессионального мышления, является основной в профессиональном образовании.

На основе методической, лингвистической, психолого-педагогической литературы и нормативных документов мы пришли к выводу, что структура готовности к чтению профессиональной литературы на иностранном языке у обучающихся по направлению «Ветеринария» включает в себя четыре основных компонента: лингвистический, профессиональный, информационный и процессуальный, каждый из которых рассмотрим далее.

Лингвистический компонент готовности к чтению литературы на иностранном языке предусматривает следующее: 1) формирование теоретических знаний и практических умений в сфере речевой деятельности на иностранном языке (фонетика, лексикология, морфология, синтаксис); 2) формирование научно-лингвистического мышления и коммуникативной компетенции с помощью чтения профессиональной литературы на иностранном языке; 3) формирование навыков самостоятельной работы на основе развития познавательного интереса, направленного на устный и письменный виды речевой деятельности.

Профессиональный компонент готовности к чтению литературы по специальности на иностранном языке предусматривает следующее: 1) необходимость в профессиональном самосовершенствовании с помощью профессиональной литературы на иностранном языке; 2) повышение общего уровня культуры студента средствами иностранного языка, в частности с помощью чтения профессиональной литературы на иностранном языке; 3) формирование социальной активности, настойчивости, организованности.

Информационный компонент готовности к чтению профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке предусматривает следующее: 1) формирование знаний о видах и устройстве словарей, грамматических справочников, умений пользоваться ими; 2) формирование знаний о латинских и греческих терминологических элементах; 3) формирование умений пользоваться библиотечными каталогами.

Процессуальный компонент готовности к чтению литературы по специальности на иностранном языке предусматривает следующее: 1) овладение навыками научного поиска необходимой информации и фактов в профессиональной литературе на иностранном языке; 2) формирование навыков разных видов чтения (изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового).

Выводы. При формировании учебных программ по дисциплине «Иностранный язык» необходимо учитывать следующие структурные компоненты готовности обучающихся ВУЗов к чтению литературы по специальности на иностранном языке: лингвистический, профессиональный, информационный и процессуальный, что позволит будущим специалистам осознать значение чтения литературы по специальности на иностранном языке для профессионального самосовершенствования, овладеть необходимыми теоретическими знаниями и практическими умениями чтения специальной литературы на иностранном языке.

Литература:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – М., 1976. – 176 с.
2. Гайсина Л.Ф. Готовность студента вуза к общению в мультикультурной среде: критерии и уровни сформированности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 7. – С. 40–43.
3. Профессиональный стандарт "Ветеринарный врач", утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 23 августа 2018 г. N 547н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://fgosvo.ru/news/21/3881> (дата обращения: 12.11.2018).
4. Тимофеев В.С., Борисова А.А., Аврунев О.Е. Готовность обучающихся состояться в профессии: старт профессионального становления // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2014. – № 3. – С. 53–62.
5. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. СССР, 1961. – 210 с.
6. Шапошникова Т.Л., Романова М.Л., Карасева (Федюн) А.Е. Формирование готовности студентов к исследовательской деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 9. – С. 3–10.

Педагогика

УДК 378.1

доцент кафедры среднего и графического дизайна Яковлева Светлана Игоревна

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

бакалавр кафедры среднего и графического дизайна Лопатина Мария Евгеньевна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о приемах, методах преподавания в профессиональном дизайн-образовании. Поднимается одна из ярко выраженных проблем современного графического дизайна. Определяется смысл, суть профессии графического дизайнера, анализируются риски любительского вмешательства в нее.

Ключевые слова: графический дизайн, дизайн-образование, педагогика высшей школы, высшее профессиональное образование, проектная деятельность, система образования.

Annotation. The article discusses the methods and techniques of teaching in professional design education. One of the most pronounced problems of modern graphic design is raised. The author defines the meaning and essence of the profession of graphic designer, analyzes the risks of Amateur interference in it.

Keywords: graphic design, design education, pedagogy of higher education, higher professional education, project activities, education system.

Введение. Информационные технологии все с большей силой врываются с привычный мир вещей, ломая стереотипы поведения, мировоззрения, меняя привычные схемы и методы, способы передачи информации. Новые технологии вынуждают быть более динамичными, готовыми к постоянным изменениям. В полной мере это касается и методик, приемов преподавания в дизайн-образовании [6].

Дизайн-образование представляет все более популярную сферу в жизни общества, поэтому главная задача в процессе обучения специалистов в данной области, заключается в создании условий, способствующих развитию профессиональных навыков у студентов в контексте общекультурных ценностей. Это сегодня является важнейшим этапом в формировании инновационного подхода в области дизайнерского образования.

Изложение основного материала статьи. Созидательная деятельность дизайнера является по своей сущности креативной, решающей задачи, отличающейся новизной и требующие хорошей теории и достаточной практики в различных сферах и видах деятельности.

Графический дизайн включает в себя большой диапазон понятий, которые объединяют в себе глубокий внутренний смысл текстовой нагрузки и красоту графического оформления. Проявления графического дизайна своими корнями опираются на такие крупные виды деятельности человечества как печатная продукция (книги, журналы, газеты) и реклама (фирменные стили, визуальные коммуникации, сувенирная продукция). С появлением компьютерной техники графический дизайн стал осваивать новое пространство цифровой среды, компьютерной и 3D-графики, с успехом используя все представляющиеся широкие, постоянно развивающиеся возможности. Он соединяет в себе авангардность плакатного жанра, романтизм

иллюстраций, функциональность и рационализм фирменного стиля и упаковки, новаторство информационных технологий. В повседневной жизни мы можем наблюдать это практически повсюду [7].

Васильев В.М. пишет: «Идея — это мысль, получающаяся за счет соединения концепций, ранее не связанных друг с другом. Данное соединение создает новое видение вещей. Происходит своего рода «сдвиг в сознании», в результате которого рождается взгляд под другим углом, возникает иная точка зрения на уже существующий объект».

С данной позиции определение графического дизайна можно сформулировать следующим образом: способ реализации какой-либо идеи с помощью применения графических образов, объектов графики, а также создания целостного, гармоничного отношения к нему [2]. Способ рассчитанный, на определенную аудиторию, с учетом экономической и финансовой составляющих. Эффективность такого метода обеспечивается тем, что увиденное, как правило, вызывая приятные ассоциации, включает образное мышление, оставляет глубокий отпечаток в уме и подсознании, формирует отношение и заставляет думать.

Одна из ярко выраженных проблем современного графического дизайна — это его внешняя все доступность, т.е. на данный момент существует низкий доступ входа в профессию. Образование уже не является ключевым показателем, и все чаще можно встретить работающих в этой сфере людей, самостоятельно освоивших программы или окончивших курсы. Это проявляется и в способах достижения целей посредством дизайна. Снижается планка и уровень проектной деятельности, на выходе получается проект и продукт, который ничего не стоит, как в материальном, так и в профессиональном плане, т.е. в получающихся в итоге разработках мы приобретаем упрощенную форму — например, лендинг вместо сайта [4].

Самый большой процент случайных людей без образования именно в графическом дизайне. В проектировании интерьеров или средовом дизайне процент случайного попадания ниже и это обусловлено, прежде всего, тем, что помимо владения программами существует еще необходимость в дополнительных технических знаниях и навыках.

Цель данного исследования — определить, что отличает дизайнеров профессионалов от случайных людей в профессии. В связи с этим выделены следующие задачи:

- обозначить смысл профессии дизайнера;
- определить ключевые моменты дизайнера-профессионала;
- дать определение осознанности деятельности, как фактора, необходимого для эффективности дизайн-проектирования;
- обозначить основные показатели эффективности работы дизайнера.

Существующая проблема — низкий доступ в профессию, за счет чего теряется ее общий смысл. Что отличает профессионалов дизайн-образования от случайных людей в профессии? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо определить для себя — в чем смысл профессии дизайнера? Именно суть? Существует ли дизайн для продаж, для того, чтобы сделать жизнь комфортнее или ради эстетического компонента [1]?

Около 730 раз в день у человека приходит осознание того, что он делает что-то не так. Примерно 2 раза в день — утром и вечером. Сомнения вызывают, как качество исполнения работы, подход к ней, так и само понимание, зачем вообще нужен дизайн в той или иной ситуации [3].

Прежде всего, стоит определить, что дизайн создается — не для дизайнера. Дизайн создается для клиентов ваших клиентов, т.е. для людей. Тезис, что продажи — показатель эффективности дизайна, не всегда является ключевым фактором. Поэтому, думая о конечной цели не стоит забывать о людях, для которых это делается.

В дизайне городской среды основной упор делается на оформление до второго этажа, т.к. считается, что рядовым обывателем город воспринимается на уровне первого этажа. Смысл в том, что в профессии графического дизайнера этот подход не работает. Подобное отношение недопустимо, и приводит к поверхностному решению. Нельзя сразу браться за выполнение задачи, сначала необходимо решить, зачем она пришла, в чем ее смысл. Например, цель плаката — информационная, сообщить что-то тому, кто его увидит. Дизайнер-профессионал в отличие от случайного человека в этой сфере предупрежден от подобных ошибок.

Рассматривая дизайн с точки зрения задачи и целеполагания важно помнить что, прежде всего, дизайн — это ответы на вопросы или запросы. Бриф и техническое задание нужны, чтобы выявить их. От правильной постановки задачи зависит эффективность работы. Иногда в процессе проектирования теряется основная цель, которую преследует заказчик. Показательно, что увлечься может не только дизайнер, но и сам заказчик. Поэтому стоит напоминать ему о проблемах, на решение которых изначально была направлена работа.

Также, одна из распространенных ошибок людей без образования, начинающих работать в графическом дизайне — это примитивный подход без понимания сути, с появлением на выходе красивой картинки, которая при этом не будет обладать нужным функционалом. До выделения дизайна из изобразительных искусств основным критерием для изображения была эстетическая составляющая, т.е. основным вопросом был «красивая ли картинка?». Сейчас ключевым показателем дизайна является его эффективность, а значит, верным будет вопрос — «работает ли картинка?» [1]. Люди, работающие в графическом дизайне и имеющие определенный опыт, прекрасно понимают, что дизайн всегда существует в рамках условий и ограничений: время, деньги, скучная тема, необходимость выделиться. Любой хороший дизайн — дизайн, существующий внутри ограничений. Когда на проект выделено много времени и денег, теряется мотивация.

При этом стоит отличать данные ограничения от проблем, которые могут возникнуть в ходе работы над дизайн-проектом, например, невнятный бриф, заказчик не принимает дизайн, изначально неправильно построен проект и т.д. Очень часто можно встретить следующие ситуации заказчика перед стартом проекта: «свои представления», «нужно вчера», «мы хотим быть не похожими на остальных». Подобные моменты могут смутить неопытного дизайнера без образования, что грозит тем, что проект не будет завершен вовремя.

Как правило, дизайнеры, имеющие профильное образование или имеющие достаточный опыт работы в этой сфере, прекрасно осознают, что чаще всего самые успешные дизайн-проекты — с ярко выраженной проблемой. Например, ситуация проекта «нужно вчера» — успеть к выставке, т.к. после окончания приема заявок проект потеряет смысл и перестанет быть актуальным. Для дизайнера-профессионала не бывает нехватки денег или времени — бывает нехватка мотивации.

При этом важно помнить, что всегда есть идея, которая может быть реализована в отведенное на проект время. Например, переводение изображения интерьеров в шейпы вместо полноценной отрисовки экономит до 60% времени. Когда работа осуществляется в режиме ограничений, возникает понимание необходимого и достаточного.

Для дизайнера-профессионала важно учитывать соразмерность ресурсов и отслеживается момент, когда действия с макетом не приносят результативности. В противном случае проект грозит дойти до стадии «перекарамеленного», излишне красивого, но бессмысленного, по сути. Для определения этого момента используется понятие – минимально ценностный продукт, т.е. минимальный набор функциональности, которые создают продукт.

Выделяя основную мысль из написанного выше, можно составить следующий портрет дизайнера-непрофессионала, случайно попавшего в профессию:

- отсутствует само понимание, зачем вообще нужен дизайн в той или иной ситуации;
- на выходе получается стандартный, серый вариант, без достаточной, эстетической составляющей;
- дизайн без идеи, «красивая картинка»;
- нет чувства меры, отсутствует столь необходимая целостность;
- дизайн с ярко выраженными техническими ошибками.

В то же время невозможно не заметить, что наличие дизайнеров-любителей создает ту самую конкуренцию, на которой профессионал может эффектно выделиться и продвигаться на фоне коллег, которые в чем-то (ввиду отсутствия образования) отстают по уровню. Дизайнер-профессионал легче адаптируется к ситуациям, в которых случайные люди в профессии теряются, что грозит провалом проекта — будь то понимание реальной цели заказчика и цели самого дизайн-проектирования, умение определить эффективность проекта или навык работы в экстремальных условиях с короткими сроками, маленьким бюджетом или большим объемом работы. Именно это и определяет смысл профессии дизайнера, и показывает проблемы любительского вмешательства в нее.

Специалисты в области дизайн-образования пришли к мнению о том, что хорошая основа образования для профессии дизайнера — это, прежде всего, общее образование, плюс укрепленное специальным обучением актуальное профессиональное образование, ориентированное на визуализацию идей, на решение проблем концептуально, а также на умение взаимодействовать, коммуницировать. Подготовка студентов на отделениях дизайнеров требует разностороннего подхода к разработке новых учебных программ, профессиональных курсов, которые должны включать в себя много разных, но взаимодополняющих друг друга областей и знаний. Пересмотр программ, в ближайшем будущем, скорее всего, будет производиться именно с этих позиций.

Выводы. Высокие темпы жизни делают современный рынок труда более жестким и динамичным, к молодому специалисту предъявляются все более высокие требования [5]. Именно поэтому система непрерывного образования человека на протяжении его профессиональной деятельности, все больше входит в жизнь. Очевидным стало то что, индивидуальный жизненный путь человека и уникальность его профессионального опыта, тесно переплетаются с образовательными потребностями [6]. Процесс развития жизни человека и образование соединяется в непрерывную цепочку. Понятие «система непрерывного профессионального образования» становится одной из главных технологий обучения.

Подводя итог вышесказанному можно утверждать, что для формирования дизайнера-профессионала, дизайнера с большой буквы, необходим комплексный подход к обучению, определенное время и условия для того, чтобы сложилась особая философия понимания и осмысления задач, стоящих перед графическим дизайнером, гармоничный взгляд на мир и целостное, вдумчивое отношение к проблемам. Только такое отношение позволит избежать поверхностных решений и оценок, будет способствовать формированию проектной культуры графического дизайна высокого уровня [4].

Графический дизайн представляет собой показательный пример сочетания различных видов человеческой деятельности, таких как информационные технологии и простой дизайн, миру является продукт качественно новый по своей природе и схожий с произведением искусства [2]. Графический дизайн не должен превращаться в простую яркую вывеску чего-либо.

Литература:

1. Гермонова Л.Ю. «Эффективная реклама в России. Практика и рекомендации. Практика бизнеса» М.: Гелла-принт» 2002., 1 с.
2. Деметьева Л.А., Яковлева С.И. Швейцарский стиль как язык универсального общения дизайнера. В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 94-97
3. Канферер Н. «Торговая марка: испытание практикой» - Новосибирск:СП "Интербук", 2003 - с. 46
4. Красильникова А.Д., Депсамес Л.П. Пропедевтический курс баухауза как средство выявления художественной индивидуальности студентов. В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 155-158.
6. Мялкина Е.В., Седых Е.П., Житкова В.А., Васькина А.В., Исайков О.И. Университетский ресурсный центр как элемент социального развития региона // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3 (24). С. 1.
7. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №2 (23). С. 2.
8. Яковлева С.И., Янова К.В. Концептуальный графический дизайн как основа для продвижения инфраструктуры салона книги // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 380–385. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/570076.htm>.

УДК:378

студент 3 курса Якунина Елизавета Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Дёрина Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия и методика реализации корпоративного обучения для развития информационно-технологического потенциала педагогических кадров университета. Определены такие педагогические условия, как ориентация обучающихся на взаимооценку и взаимоконтроль индивидуальных и коллективных результатов в совместных действиях, рефлексия в ходе поиска, анализа, отбора и представления учебной информации, осуществление педагогического сопровождения обучающихся в процессе командной работы.

Ключевые слова: корпоративное обучение, повышение квалификации, информационно-технологический потенциал, профессиональная переподготовка, педагогические условия.

Annotation. The article considers the pedagogical conditions and methods of implementing corporate education for the development of the information-and-technological potential of university teaching staff. The pedagogical conditions such as the orientation to the mutual evaluation and mutual control of individual and collective results in joint actions, reflection during search, analysis, selection and presentation of educational information, the implementation of pedagogical support in the course of teamwork are defined.

Keywords: Corporate training, professional development, information technology potential, professional retraining, pedagogical conditions.

Введение. Изменение профессиональных стандартов, усложнение социокультурной образовательной среды, динамичное развитие науки и технологий требует особой подготовки педагогических работников. На сегодняшний день особенно заметен дисбаланс между потребностью в педагогических работниках, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования и реальной возможностью их подготовки, не отвечающей современным требованиям времени. Необходим ряд комплексных мер для развития информационно-технологического потенциала преподавателей технического вуза. Одним из таких способов является корпоративное обучение.

Целью нашей работы является выявление педагогических условий и разработка методики реализации корпоративного обучения для развития информационно-технологического потенциала педагогических кадров университета. Ими являются специалисты различного профиля, закончившие различные направления профессиональной подготовки и работающие в настоящее время преподавателями в образовательной организации. Преподавателю вуза для выполнения должностных обязанностей необходимо обладать как профессиональными знаниями своего предмета, так и педагогическим потенциалом для реализации программ высшего профессионального образования, знать нормативную базу сферы образования, быть компетентным в актуальных вопросах методики преподавания и управления образовательным процессом, т.е. постоянно повышать уровень своего информационно-технологического потенциала.

Изложение основного материала статьи. Для развития информационно-технологического потенциала преподавателей ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова» была разработана система корпоративного обучения, отвечающую современным стандартам.

Мы исходили из того, что основной базой проведения корпоративного обучения может выступать Институт дополнительного профессионального образования и кадрового инжиниринга, который должен предложить не только широкий спектр программ профессионального обучения и профессиональной переподготовки, но также разносторонние программы повышения квалификации по всевозможным направлениям.

В процессе повышения квалификации работа обучающихся должна быть ориентирована на взаимоконтроль и взаимооценку, применение методов интерактивного взаимодействия, распределение и перераспределение командных ролей. Именно это может обеспечить эффективное развитие информационно-технологического потенциала сотрудников университета в ходе корпоративного обучения.

Нами определены следующие педагогические условия, направленные на эффективное развитие профессионально-технического потенциала преподавателей вуза: ориентация обучающихся на взаимооценку и взаимоконтроль индивидуальных и коллективных результатов в совместных действиях, актуализацию навыков критического мышления сотрудникам в ходе поиска, анализа, отбора и представления учебной информации, осуществление педагогического сопровождения обучающихся в выявлении, распределении и реализации командных ролей при активном применении форм командной работы.

Первое из условий – ориентация обучающихся на взаимооценку и взаимоконтроль индивидуальных и коллективных результатов в совместных действиях. Работая в университете, его сотрудники являются частью большой системы, все процессы в которой выполняются совместными усилиями. Каждый сотрудник не выполняет всю работу изолированно от остальных. Он постоянно находится во взаимодействии, выполнение любой работы все в меньшей степени оказывается плодом рук отдельного сотрудника, возрастает значение коллективных усилий. Осуществляя взаимоконтроль индивидуальных и коллективных результатов, взаимооценку совместных действий обучающиеся будут замечать не только свою проделанную работу, но и коллег, видеть процесс в целом, системно, следовательно, проще будет управлять и корректировать свою деятельность для достижения общей цели. В процессе коллективного взаимодействия в выполнения заданий в ходе корпоративного обучения происходит развитие умений слушать и слышать, говорить, публично выступать, сотрудничать и разрешать конфликты. Это условие основано на рефлексивном и интерактивном подходах и его принципах [5, 9].

Следующим необходимым педагогическим условием развития профессионально-педагогического потенциала сотрудников университета в процессе корпоративного обучения выделена актуализация навыков критического мышления сотрудниками в ходе поиска анализа, отбора и представления учебной информации. Условие направлено на актуализацию рефлексивной позиции в процессе интерактивного взаимодействия. Рефлексия обнаруживается в способности человека постигать свой внутренний мир и создавать картину своих состояний. Рефлексивная позиция в процессе интерактивного взаимодействия предполагает тщательный анализ, обоснование и обобщение собственных действий и действий коллег, требует ясного осознания того, что известно в данной ситуации и что неизвестно, какую еще информацию требуется изучить, позволяет определить ценностные ориентации, произвести переоценку обучающимися собственных ценностей, поступков и ценностей окружающих людей, упорядочить свой внутренний мир не только в соответствии с логикой социальной ситуации, но и логикой своего индивидуального развития [8, 9].

Критическое мышление позволяет корректно и эффективно искать, анализировать и обрабатывать большое количество информации, с которой они сталкиваются ежедневно в процессе профессиональной деятельности, что в свою очередь позволит удовлетворить современные потребности информационного общества в профессионалах в области образования [5].

Описанное нами условие будет способствовать развитию компетенций по сбору, обработке и переработке информации к учебному занятию, иными словами, развивать информационно-технологический потенциал сотрудников университета.

Третьим педагогическим условием мы выделили осуществление педагогического сопровождения обучающихся в выявлении, распределении и реализации командных ролей при активном применении форм командной работы. В процессе обучения предполагается, что каждый из обучающихся сотрудников, работая в творческих командах, примерит на себя роль руководителя, аналитика, эксперта, критика, и в процессе управления учебной деятельностью студентов сможет эффективно организовать ее работу [7].

Также все более важную роль в профессиональной деятельности преподавателей занимает использование информационных технологий. В условиях информатизации современного российского образования новые информационные технологии могут быть применены преподавателем практически на всех этапах учебного процесса: при подготовке теоретического материала, при создании информационно-методического обеспечения по дисциплине, при разработке демонстрационных материалов для занятия, при проверке знаний обучаемых, для сбора и анализа статистики успеваемости [4].

Важным элементом новой информационной среды являются образовательные порталы, на базе которых можно осуществлять поиск и управление информацией.

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» обладает собственным интернет-порталом, разработанным на основе Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Используя Moodle преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. Для использования Moodle достаточно иметь любой web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом Moodle является и центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса. Портал успешно используется как сотрудниками вуза, так и студентами. Для обеспечения эффективной работы преподавателей в условиях постоянного развития и внедрения новых технологий в образовательный процесс, для развития их информационно-технологического потенциала были разработаны программы повышения квалификации сотрудников по работе с Moodle («Применение модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle для создания и сопровождения учебных курсов») на базовом и продвинутом уровнях. Учебно-тематический план программы повышения квалификации, который выступает базовым для всех педагогов, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Учебно-тематический план программы повышения квалификации «Применение модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle для создания и сопровождения учебных курсов»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе, час.			Форма контроля
			лекции	практ. и лаб. занятия	самост. работа	
1	2	3	4	5	1	2
1	Разработка и модернизация учебного курса в системе Moodle	44	2	18	1	Разработка и модернизация учебного курса в системе Moodle
1.1	Основные положения педагогического дизайна при разработке электронного курса	3	1	0	1.1	Основные положения педагогического дизайна при разработке электронного курса
1.3	Элемент «Семинар»	6	0	4	1.3	Элемент «Семинар»
1.4	Элемент «База данных»	8	0	4	1.4	Элемент «База данных»
1.5	Элемент «Вики»	6	0	2	1.5	Элемент «Вики»
1.6	Элемент «Субкурс»	3	1	0	1.6	Элемент «Субкурс»
1.7	Создание и настройка тестов. Дополнительные возможности при подготовке тестовых заданий	8	0	4	1.7	Создание и настройка тестов. Дополнительные возможности при подготовке тестовых заданий
1.8	Настройка работы с пользователями	5	0	2	1.8	Настройка работы с пользователями
1.9	Настройка журнала оценок	5	0	2	1.9	Настройка журнала оценок
2	Итоговая аттестация					

Ориентируясь на вышеуказанные педагогические условия, можно формировать программы повышения квалификации по самым разнообразным направлениям. В качестве примера рассмотрим разработанную программу повышения квалификации «Современные подходы к управлению в вузе». Учебно-тематический план программы повышения квалификации представлен в таблице 2.

Таблица 2

Учебно-тематический план программы повышения квалификации «Современные подходы к управлению в вузе»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе, час.			Форма контроля
			лекции	практ. и лаб. занятия	самост. работа	
1	2	3	4	5	6	7
	Раздел 1. Особенности современной системы высшего образования	22	16	6		
1	Современные проблемы и направления развития высшего образования	4	2	2		
2	Организация финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации	4	4			
3	Непрерывное профессиональное образование в системе университетского комплекса	2	2			
4	Особенности реализации программ ДПО в вузе	4	4			
5	Антикоррупционная деятельность в вузе	4	4			
6	Инклюзивное образование в вузе	4		4		
	Раздел 2. Развитие коммуникативного потенциала сотрудников университета	8		8		
1	Основы эффективной коммуникации	4		4		
2	Психология управления	4		4		

Раздел 3. Развитие информационно-технологического потенциала сотрудников университета		12	6	6		
1	Управление информационной политикой вуза	2	2			
2	Информационно-образовательная среда вуза на базе библиотечного комплекса МГТУ	2	2			
3	ИКТ в образовании	4		4		
4	Управление проектами	4	2	2		
Раздел 4. Развитие управленческого потенциала сотрудников университета		30	10	20		
1	Теория и практика организации научных мероприятий в вузе	4	2	2		
2	Принципы организации эффективного международного сотрудничества в университете	4	2	2		
3	Мониторинг эффективности деятельности университета и филиала	2	2			
4	Система менеджмента качества в вузе	2		2		
5	Образовательный маркетинг	4		4		
6	Продвижение образовательных услуг	2		2		
7	Методы управления персоналом образовательной организации	4	2	2		
8	Основы командообразования	4		4		
9	Управление инновациями	4	2	2		
Итого		72	32	40		зачет

Целью данной программы повышения квалификации является развитие информационно-технологического потенциала сотрудников университета на основе качественного изменения их коммуникативных, информационно-технологических и управленческих компетенций, необходимых для выполнения следующих видов профессиональной деятельности: организации образовательного процесса, продвижения образовательных услуг, управления персоналом образовательной организации, организации и участия в научных мероприятиях, мониторинга и оценки качества, эффективности деятельности университета, международного сотрудничества.

Выводы. Таким образом, модернизация современного образования обуславливает изменение требований к подготовке педагогических работников. Одним из средств формирования информационно-технологического потенциала педагогов университета является корпоративное обучение, ориентированное не только на взаимоконтроль и самооценку, актуализацию навыков критического мышления, распределение и перераспределение командных ролей, но и на повышение компьютерной грамотности, владение современными электронными ресурсами и образовательными технологиями.

Литература:

1. Gnevck O.V., Saigushev N.Ya., Savva L.I. Reflexive management of the professional formation of would-be teachers. // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol 11. № 18. P. 13033-13041
2. Gnevck O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers // Man in India. 2017. Vol. 97. № 21. P. 195-217.
3. Бояринцева, Е.А. Профессиональный потенциал в условиях информатизации российского общества: дис. канд. социологических наук / Е.А. Бояринцева. – Саратов, 2011. – 175 с.
4. Киселева, О.О. Теория и практика развития профессионального потенциала учителя: дис. ... д-ра пед. наук / О.О. Киселева. М., 2006. – 356 с.
5. Клименко, Е.И. Информационно-коммуникативная компетенция — ключевое понятие современного образования // Молодой ученый. — 2015. — №22. — С. 816-818.
6. Маминов, С.В. Понятийная матрица в исследовании мониторинга качества образовательного процесса в основной школе / С.В. Маминов, Л.И. Савва // Педагогическое образование в России. 2016. №3. С. 19-25
7. Савва Л.И., Акманова С.В., Недосекина М.А., Масленникова О.Е., Яковлева Л.А., Москвина А.А., Злыднева Т.П. Условия гуманизации высшего профессионального образования: монография / Под ред. Л.И. Савва. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2008. – 462 с.
8. Савва, Л.И. Коммуникативный потенциал субъектов образовательного процесса: монография / Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Ю. Семькина и [др.] под. ред. Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 345 с.
9. Шахмаева, К.Е. Моделирование процесса организации командной работы студентов технического вуза [Электронный ресурс] / К.Е. Шахмаева, Л.И. Савва // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26325>

УДК:37.091.3:54

кандидат педагогических наук, доцент Якушева Галина Ивановна

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

учитель химии Лебедева Марина Анатольевна

МБОУ «Пригородная СОШ №1 Оренбургского района» (п. Пригородный)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКА К ГИА И ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО ХИМИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы использования технологии проблемного обучения в школьном курсе химии при подготовке к ГИА. В работе актуализируется необходимость использования различных методов проблемного обучения в школьном курсе химии. Рассматриваются некоторые виды проблемных ситуаций и методика их использования на уроках химии при подготовке к ГИА.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемные ситуации, проблемное изложение, проблемный эксперимент.

Annotation. This article is devoted to the problem of using the problem education technology in the school chemistry course for GIA preparation. The paper actualizes the need of using different methods of problem learning in the school chemistry course. Some types of problem situations and methods of their use are discussed.

Keywords: problem education, problem situations, problem definition, problem experiment.

Введение. Важнейшей основополагающей задачей и одновременно проблемой учителя химии является подготовка обучающихся к сдаче единого государственного экзамена по предмету, а также подготовка их к предметной олимпиаде. Данная проблема обусловлена изменениями самого экзамена по химии. Произошло усложнение заданий второй части ЕГЭ по химии (№ 30, № 34, № 35), а также как в первую, так и вторую часть КИМа были включены реакции, ранее не имевшие отношения к школьной программе курса химии. Теперь ученику для успешной сдачи ЕГЭ по химии необходимо глубоко и осознанно разбираться в закономерностях многообразия химических процессов, при этом связывая их с другими учебными предметами. Поэтому учителю просто необходимо уходить от пути натаскивания ученика на экзамен путём заучивания отдельных свойств соединений и частных случаев решения заданий. На наш взгляд вынужденной мерой является переориентация традиционного и информационного-деятельностного обучения на проблемное или проблемно-деятельностное, цель которого «научить ученика мыслить» [1, с. 26]. Оно должно способствовать повышению познавательной активности обучающихся, их творческой самостоятельности и развитию мышления [4, с. 25]. О преобразовании процесса учения в радостный процесс познания и развития их умственных сил и способностей говорили ещё педагоги прошлого (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистерверг, К.Д. Ушинский; психологи (С.Л. Рубенштейн, Т.В. Кудрявцева); методисты-химики (В.Н. Верховский, Л.М. Сморгонский и другие) [9, с. 32-35].

Изложение основного материала статьи. Обобщая труды учёных и учитывая свои предположения, можно говорить о том, что такой тип обучения приведёт ученика к овладению навыками поиска дополнительного материала, обновлению своих знаний и умений и применению их при решении различных творческих задач, в том числе и жизненных.

Задания ЕГЭ, претерпевшие изменения, как раз предполагают не просто воспроизведение знаний свойств соединений или применение конкретных формул учеником, а умение прогнозировать свойства соединений, делать выбор относительно их поведения в конкретных условиях, предполагать характер развития химических процессов при решении задач. Возникает вопрос: «Как именно использовать проблемное обучение с целью овладения этими умениями и соответственно подготовке к ГИА?»

Для начала следует сказать, что в силу своей актуальности и значимости, а особенно в силу применения в современной практике обучения химии, проблемное обучение имеет уже определенные наработки. Так, говоря о проблемном обучении, можно отметить способы его организации на уроках. Наиболее эффективными из них являются следующие [1, с. 26-27]:

- проблемное изложение;
- поисковая (эвристическая) беседа;
- самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность школьников.

Охарактеризовать сущность проблемного обучения также можно путём рассмотрения некоторых видов проблемных ситуаций. Перечислим их [6, с. 98]:

1. Ситуация неожиданности, которая создаётся при ознакомлении учащихся с интересными фактами, вызывающими удивление, поражающими своей необычностью.
2. Ситуация конфликта, возникающая при наличии противоречия между: а) теоретически возможным способом решения задачи, выявленным учащимися на основе имеющихся знаний внутри – и межпредметного характера и невозможностью его практического осуществления; б) практически достигнутым результатом и недостаточностью только предметных знаний для его теоретического обоснования; в) жизненным опытом учащихся, научными знаниями.
3. Ситуация опровержения, создаваемая, когда учащимся на основе внутри- и межпредметного анализа предлагается доказать несостоятельность какого-либо предположения, идеи, вывода, проекта.
4. Ситуации предположения создаются, когда необходимым является существование какого-либо явления или закона, теории и т.д., расходящихся с полученными ранее знаниями, или же требуется доказать справедливость какого-либо предположения.

Говоря об элементах данной технологии нельзя не сказать о схеме её организации. Обобщая существующие варианты структуры проблемного урока, разработанные М. Махмутовым и Е.Мельниковой, мы предлагаем свою схему организации проблемного урока [5, с. 45], (Рис. 1).

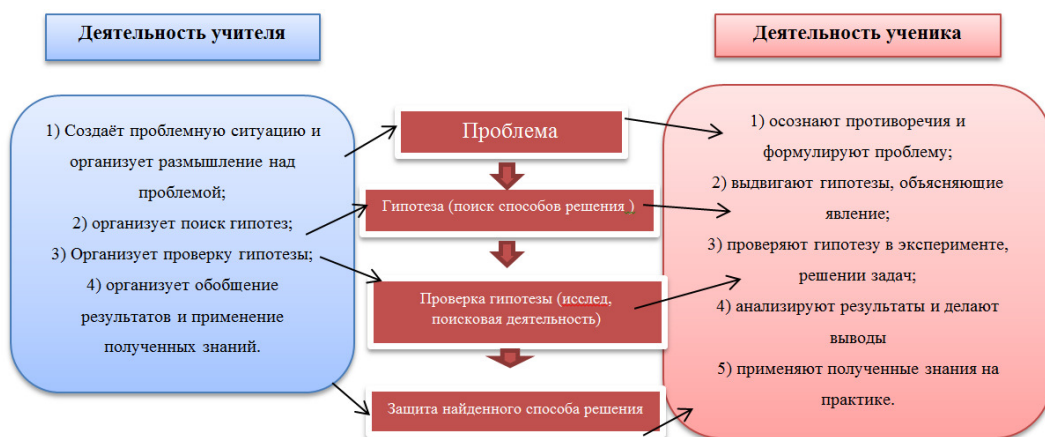


Рисунок 1. Схема «Организация проблемного урока»

Данная технологическая схема проблемного обучения такова: учитель создаёт проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение, организует поиск решения и применение полученных знаний в решении практических задач.

В результате чего и происходит творческое овладение предметными знаниями, умениями, навыками и развитие творческих способностей.

Как же всё-таки мы будем формировать необходимые нам умения при помощи проблемного обучения?

Рассмотренные нами ситуации предположения успешно применяются при возможности связи химии с жизнью. Так большое количество проблемных ситуаций возникает в результате практической деятельности человека в быту. Поэтому, при наличии у обучающихся необходимых знаний по предмету, им можно предложить для решения следующую проблемную ситуацию [2, с. 16-17]: вы прокипятили белое бельё со стиральным порошком и содой в старом баке из оцинкованной жести и обнаружили, что на бельё, которое находилось на дне бака, появились желтые пятна, а на стенках бака – белый рыхлый налёт. Почему это произошло? Напишите уравнения реакций. Итак, вспоминаем структуру экзамена по химии и приходим к выводу, что в задании № 32, так называемом «мысленном эксперименте» нам также предлагают написать четыре химических превращения.

Это задание, оцениваемое в 4 балла, вызывает, как правило, затруднения у учеников. На наш взгляд, это связано с неготовностью учеников к самостоятельному рассуждению и прогнозированию свойств соединений. Вот мы и сталкиваемся с необходимостью развития озвученных нами умений.

Так, как всё-таки можно удалить пятна с белья и налёт со стенок бака? Что надо было сделать, чтобы не испортить бельё [2, с. 16-17]? Рассуждение происходит в следующем направлении: раствор в баке имеет щелочную среду вследствие гидролиза соды. Цинк – химически активный металл, легко растворяется в кислотах, а при нагревании и в щелочах. Кроме этого следует учитывать, что оцинкованная поверхность бака покрыта тонкой плёнкой оксида цинка, который является амфотерным оксидом и может растворяться как в кислотах так и в щелочах. Так что белый рыхлый налёт на стенках бака – это цинкаты натрия. Возможно так же присутствие в налёте гидроксида цинка. Растворить этот налёт можно в любой слабой кислоте, например в уксусной или в разбавленной соляной. При длительном использовании бачка тонкий слой цинка постепенно растворяется, и обнажаются участки жести. Жесть, как и все сплавы железа, легко подвергается коррозии с образованием соединения $\text{Fe}_2\text{O}_3 \cdot n\text{H}_2\text{O}$, которое обуславливает цвет ржавчины. Так что жёлтые пятна на бельё – это следы ржавчины, или гидроксида железа (III). Обесцветить их можно, капнув несколько капель лимонного сока, т.к. лимонная кислота образует с ионами трёхвалентного железа бесцветные комплексы. Чтобы не испортить бельё, надо положить на дно бака тряпку, чтобы более ценные вещи не соприкасались с ржавчиной.

Совместный процесс рассуждений ученика и учителя в дальнейшем приведёт к самостоятельному поиску решения учеником в подобной ситуации. Поэтому нужно рекомендовать учителям максимально регулярно предлагать своим ученикам решение подобных проблемных ситуаций.

Эффективным и широко используемым способом, реализуемым в рамках проблемного обучения, является проблемная, поисковая (эвристическая) беседа. Она рассматривается как система логически взаимосвязанных вопросов учителя и ответов обучающихся. Так, поисковую беседу можно организовать, например, при изучении темы степень окисления.

Учитель должен подвести учащихся к проблеме. Задав вопрос, отдаёт ли водород электроны натрию или наоборот их забирает, учитель получит ответ, что электроны отдаёт натрий, так как у него радиус атома больше. Учитель в свою очередь спросит: «А во что тогда превратился водород?» И здесь мнения учащихся разделяются: одни считают, что атом водорода, присоединяя электрон, превратился в атом гелия, так как у него два электрона; другие не могут согласиться с этим, возражая, что у гелия заряд ядра +2, а у данной частицы +1. Как быть? Что же это за частица? Возникла проблемная ситуация, которую можно разрешить, только ознакомившись с понятием «ион». Решая данную проблемную ситуацию, мы получаем возможность вновь вернуться к повторению строения атома, а именно написанию электронной формулы, делая акцент на возможности принятия и потери электронов атомом [3, с. 24]. Данная ситуация позволяет не только подойти к данному вопросу более осознанно и углубленно, но и одновременно подготовиться к решению заданий №1 и №3 тестовой части ЕГЭ и вопросу № 1 тестовой части ОГЭ. Кроме того, беседа поискового характера является необходимой подготовительной ступенью к работе учащихся на уровне исследования.

Но, иногда учителю всё-таки приходится сталкиваться с неготовностью учеников к самостоятельному решению проблемных задач, стоящих перед ними. Такое явление может наблюдаться и учеников старшего звена. Поэтому необходимо варьировать способы организации проблемного обучения даже в рамках одного класса. Рассмотрим такой способ как проблемное изложение.

Проблемное изложение будет уместно использовать на начальных этапах изучения органической химии при изучении темы «Строение вещества». Так, например, при изучении строения молекулы бензола

возможна следующая проблемная ситуация [3, с. 23]. Молекулярная формула бензола C_6H_6 . К ней учеников лучше привести путём решения задачи на вывод формулы вещества. А затем задать вопрос, какое химическое строение может иметь молекула бензола? Послушаем предположения учеников. Учащиеся считают, что бензол – неопределённое соединение, записывают возможное строение молекулы в виде открытой цепи с кратными связями. Затем учитель проводит опыты с бензолом (реакции с перманганатом калия и бромной водой) с целью обнаружить двойную связь и получает отрицательный ответ. Выдвинутое предположение учащихся отпадает. Далее учитель объясняет циклическое строение бензола, проводит реакции, доказывающие его химическое строение. Здесь можно создать новую проблемную ситуацию. В структурной формуле молекулы бензола (формула Кекуле) двойные связи чередуются с одинарными. Почему же бензол не окисляется? Какое электронное строение молекулы бензола? Возможны различные предположения учащихся. Исходя из структурной формулы молекулы бензола, допускают следующее: а) атомы углерода находятся в sp^2 -гибридизованном состоянии, б) в молекуле должно быть несколько π -связей, в) молекула должна иметь плоское строение, подобно этилену. Решение проблемы. Учитель проводит данные, полученные физическими методами: все атомы молекулы расположены в одной плоскости, длина связи C-C одинаковая (0,14 нм), валентный угол (его подсчитывают учащиеся) 120°, молекула имеет циклическое строение. Рассматривают образование σ -связей и единого π -электронного облака в бензольном кольце. Таким образом, при проблемном изложении материала учитель руководит познавательным процессом учеников, ставит вопросы, которые заостряют внимание учеников на противоречивости изучаемого явления и заставляют их задуматься.

В данном случае ученики столкнулись с проблемой написания структурной формулы органического соединения, что часто случается и с учениками, сдающими экзамен по химии, при решении задачи № 35 ЕГЭ. Такие же трудности возникают и у детей, пробуящих свои силы в олимпиадном движении по химии.

Поэтому опять задачей учителей является максимальная подготовка учеников к осмысленным действиям при решении подобного типа задач, к осознанному и логичному их размышлению.

Ну и, конечно же, наиболее устойчиво формируются умения учащихся при проведении химических экспериментов, особенно проблемных. Пример создания такого типа проблемного эксперимента возможен при изучении свойств солей.

Проводя реакцию взаимодействия сульфата меди и металлического натрия, дети предполагают увидеть осадок меди красного цвета, основываясь на знании типов химических реакций и планируя данную реакцию как реакцию замещения. Однако же, на практике они наблюдают выпадение осадка сине-голубого цвета. Возникает ситуация противоречия между ожидаемым и практически достигнутым результатом [10, с. 321]. К решению данной проблемы ученики могут прийти только путём рассуждения с опорой на имеющиеся знания о химических свойствах щелочных металлов. Ученики должны предусмотреть возможное и даже приоритетное направление взаимодействия натрия с водой, в результате чего уже в реакцию вступит не сам натрий, а его щелочь. А вот данной реакцией обмена дети уже могут объяснить увиденный аналитический эффект. Предлагая учащимся подобного типа проблемные эксперименты, мы развиваем в ученике умения логически размышлять, прогнозировать ход реакций, осуществлять поиск возможного решения. Данные способности являются неотъемлемым условием успешного решения задачи №34 ЕГЭ по химии учеником.

Описанные нами примеры использования различных элементов проблемного обучения, в том числе и проблемного эксперимента, действительно способствуют формированию умений и навыков прогнозирования, отбора необходимого способа решения, дают возможность находить объяснения наблюдаемым явлениям путём размышления с опорой на предметные знания.

Сказанное подтверждается не только теоретическим исследованием, но и проводимым нами практическим экспериментом в рамках педагогической деятельности на базе МБОУ «Пригородная СОШ №1 Оренбургского района» Оренбургской области п. Пригородный, ФГБОУ ВО «ОГПУ» в рамках курса подготовки учащихся к ЕГЭ по химии. Активное использование технологии проблемного обучения, приёмов личностно-ориентированного обучения приводит к стабильным результатам: 80% учащихся получили от 81 до 100 баллов на ЕГЭ по химии.

Системная работа по использованию современных педагогических технологий и проблемного обучения приводит к тому, что ученики успешно поступают и учатся в высших и средних учебных заведениях.

Выводы. Таким образом, можно лишь ещё раз сказать о необходимости создания ученикам условий для самостоятельного поиска решения проблем, где каждому ребёнку будет дана возможность проявить свои способности. Масштабность применения данного подхода и, несомненно, его результат дают право лишний раз подтвердить продуктивность его использования в рамках подготовки к ГИА и предметной олимпиаде по химии.

Конечно же, процесс подготовки к ГИА по любому предмету достаточно трудоемок и требует больших энергозатрат. Но мы – педагоги - в силах помочь ребёнку избежать некоторых трудностей на этом пути, в том числе применяя современные способы обучения и учитывая нынешние интересы и способности ребёнка.

Литература:

1. Баранцова М.А., Коротеева А.С. Проблемный эксперимент как способ развития познавательной активности, творческой самостоятельности и мышления учащихся на уроках химии // Вестник научных конференций. 2017. сб. № 1-5 (17). - С. 25-28.
2. Баранцова М.А., Якушева Г.И. Организация проблемного обучения химии в средней школе через систему учебных проблемных ситуаций // Вестник научных конференций. 2017. № 8-2 (24). - С. 14-17.
3. Баранцова М.А., Якушева Г.И. Проблемное обучение как средство повышения учебной мотивации, познавательной активности учащихся на уроках химии // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сб. науч. тр. Тамбов, 2015. С. 22-25.
4. Баранцова М.А., Якушева Г.И. Проблемный эксперимент как способ развития познавательной активности, творческой самостоятельности и мышления учащихся на уроках химии // Вестник научных конференций. 2016. № 1-5 (5), с. 27-30
5. Баранцова М.А., Якушева Г.И. Проблемное обучение химии как инструмент формирования ключевых компетенций обучающихся // Векторы развития современной науки: материалы V Международной V26 научно-практической конференции (Уфа, 29-30 января 2018 г.) / отв. ред. О.Б. Нигматуллин. – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2018. – 208 с, С. 43-47.

6. Маркина И.В. Современный урок химии. Технологии, приёмы, разработки учебных занятий / И.В. Маркина – Ярославль: Академия развития, 2008.- 288 с.
7. Молибог А.Г. Технические средства обучения и их применение / А.Г. Молибог, А.И. Тарнопольский. М.: Издательство БТУ, 1985. - 174 с.
8. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применимости / Н.М. Мочалова. М.: Просвещение, 1979. - 385 с.
9. Чернобельская Г.М. Материалы курса «Актуальные проблемы методики обучения химии в школе» / Чернобельская Г.М. лекции – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. - 68 с.
10. Якушева Г.И. Инновации в химико-педагогическом образовании / Г.И. Якушева // Вестник Оренбургского государственного университета, 2001. № 11. - С. 319-323.

Педагогика

УДК 37.058

кандидат педагогических наук, доцент Яяева Назле Миметовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ИСТОРИОГРАФИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX-НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Аннотация. В статье рассматривается историография развития высшего образования в Крыму в контексте шести этапов своего развития на протяжении с XIX до настоящего времени. Выявлена актуальность темы исследования, связанная с тем, что в целом история развития системы образования Крыма в качестве комплексного аспекта научных поисков остается до сих пор недостаточно исследованной проблемой. В статье раскрыты особенности развития высшего образования в контексте исторического периода в XIX веке.

Ключевые слова: историография, система образования, высшее образование, Республика Крым, образование, Россия, проблемы образования в Крыму, высшее учебное заведение.

Annotation. The article discusses the historiography of the development of higher education in Crimea in the context of the six stages of its development throughout the XIX until the present time. Identified the relevance of the research topic, related to the fact that the whole history of the development of the education system of Crimea as an integrated aspect of scientific research is still insufficiently explored problem. In the article the features of development of higher education in the context of historical period in the XIX century.

Keywords: historiography, education system, higher education, Republic of Crimea, education, Russia, in the Crimea, higher educational institution.

Введение. Актуальность темы исследования определяется тем, что в целом история развития системы образования Крыма в качестве комплексного аспекта научных поисков остается до сих пор недостаточно исследованной проблемой. В настоящее время появляются уже диссертационные исследования российских авторов, исследующих историю высшего образования Крыма и связано это с высоким вниманием, которое уделяется региону, а также актуальностью развития системы образования на полуострове. К тому же стоит учитывать, что и до присоединения Крыма к России в 2014 году проблематика развития высшего образования в Крыму украинскими исследователями также практически не затрагивалась, а сосредотачивались именно на проблемах основной части Украины.

Вместе с тем в рамках нашего исследования мы рассмотрим историографию развития системы высшего образования в Крыму в историческом контексте в разрезе нескольких периодов, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Периодизация историографии развития системы высшего образования в Крыму

Периоды	Характеристика
Первый период (1820-1860 гг.)	Характеризуется влиянием политики русификации самодержавия на Юге страны, а также потребностью народов в получении образования и национальном возрождении.
Второй период (1861-1890 гг.)	Характеризуется заселением Крыма переселенцами из различных регионов Российской империи. Также сопровождается подъемом освободительного движения национальных меньшинств на полуострове, открытием новых образовательных учреждений повышенного типа для всех слоев населения.
Третий период (1890-1925 гг.)	В данный период повышается интерес со стороны интеллигенции к проблематике обучения в высших учебных заведениях неимущей молодежи и представителей национальных меньшинств.
Четвертый период (1930-1990 гг.) – советский период	Сопровождается участием общественности в открытии и материальной помощи высшим учебным заведениям нового типа. При этом изменяются цели и содержание обучения и воспитания крымской молодежи и ее профессиональной подготовки.
Пятый период (конец XX-начало XXI века)	Формируется современная образовательная система Крыма: открывается большое количество учебных заведений, вводятся в строй десятки новых учебных заведений в городах и сельской местности полуострова более чем на 60 тысяч мест, работает большое количество преподавателей высокой квалификации (доктора, профессора).
Шестой этап – современность	Развитие современной образовательной системы и ее совершенствование после вхождения Крыма в состав России. При этом значительно увеличивается количество проводимых комплексных исследований в отечественной и зарубежной историографии, касающихся становления и развития системы образования в Крыму, в том числе в историческом контексте.

Итак, рассмотрим первый период, который временными рамками мы ограничили с 1820 по 1860 гг.

Данный этап можно назвать первым и основополагающим этапом для дальнейшего развития научной мысли, касающейся в целом развития системы высшего образования в Крыму. Исследователи, изучающие высшее образование в Крыму можно разделить на несколько групп: часть из них писала и исследовала о состоянии системы образования относительно самого Крыма, а другая часть рассматривала непосредственно ситуацию в конкретных высших учебных заведениях, находящихся на полуострове.

Что касается общих научных исследовательских работ, то стоит отметить труды В. Броневского от 1822 года под названием «Обозрение южного берега Крыма в 1815 году», где он дает характеристику образованию инородцев, показывая тем самым роль начальной школы в сохранении национальной самобытности малых этносов Крыма.

Что касается более узких исследований, касающихся непосредственно самих учебных заведений, то стоит отметить исследование Д. Говорова от 1886 года, в котором автор сделал попытку исследовать одно из высших учебных заведений, находящихся на полуострове – Керченский Кушниковский Девичий Институт. Этому была посвящена его работа под названием «Исторические записки о Керченском Кушниковском Девичьем Институте с основания его в 1835 году до 1885 года». В работе автор раскрывает особенности составления учебного плана института, а также дана характеристика основных руководителей учебного заведения и его преподавателей, включая и описание значимости классных дам в процессах воспитания нравственности студентов. Также автор рассматривает подробно учебный и воспитательный процессы.

В указанной работе автор раскрывает деятельность института и подчеркивает огромную роль, которую играло духовенство в процессе учебной и воспитательной деятельности выпускников. При этом, однако, автор отмечает преимущественно светский характер обучения, показывая преимущества и возможности для женщин Крыма при обучении получать специальность учительницы и гувернантки.

Стоит отметить, что Д. Говоров являлся первым исследователем, сделавшим попытку воспроизведения полной картины деятельности Керченского Кушниковского Девичьего института, обозначая особенно остро проблему женского образования, включая также профессиональное. Работа Д. Говорова является актуальной и в XX столетии, а большая часть его идей была воплощена в деятельности высших учебных заведений Крыма.

К числу первых исследователей, занимающихся вопросами изучения деятельности учебных заведений в Крыму в XIX веке можно отнести И. Михневича. В 1843 году он опубликовал научный труд под названием «Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края в Екатеринославской, Херсонской и Таврической губерниях и Бессарабии». В данном труде, а втор сделал попытку показать роль правительства и православного духовенства в вопросах становления системы образования в некоторых регионах страны, в том числе и в Крыму. В указанной работе И. Михневич подтверждал свои выводы собранным им статистическим материалом, подтверждающем количество крымских учебных заведений, их уровень и подчиненность, тем самым давая представление о текущем положении дел в сфере народного образования в 50-е годы XIX столетия в Крыму.

Во второй период (1861-1890 гг.) мы можем наблюдать постепенное расширение сети образовательных учреждений и особенно и распространение высших учебных заведений. В это время появляются труды других исследователей и ученых, среди них стоит отметить И. Гаспринского, А. Дьяконова, Ф. Андриевского, Е. Маркова, А. Крымского. Более подробно их вклад в развитие научной мысли в сфере развития высшего образования в Крыму представлен в таблице 2.

Таблица 2

Историография развития образования в Крыму в 1861-1890 гг.

Год	Ученый	Название труда	Содержание
1881 г.	И. Гаспринский	«Русское мусульманство» [5, с. 120]	Рассматривает вопрос о подготовке священнослужителей и учителей для национальной школы.
		«Что такое мектеб и новый метод?»	разработал и предложил новый метод обучения татарскому языку, высказал ряд предложений по вопросу подготовки учителей для татарской начальной школы, он подчеркивал необходимость открытия высших учебных заведений для инородцев.
1869 г.	Е. Марков	Исследовалась деятельность медресе, которое явилось основанием для создания института Менгли Гирея.	
1908 г.	Ф. Андриевский [1, с. 239]	Исследовалась деятельность медресе-рундие, являющееся основанием для создания Симферопольской татарской учительской школы.	
	А. Крымский [14, с. 20].	Неоднократно рассматривал вопросы, связанные с просветительским движением в мусульманском мире, а также в частности среди крымских татар. Ключевое место в его работах занимала история просветительской деятельности работников образования национальных учебных заведений Таврической губернии.	
1883-1893 гг.	А. Дьяконов [7, с. 87]	Написал несколько научных трудов, касающихся состояния народных училищ Таврической губернии, в которых показывал достижения губернии в сфере образования. Также автор раскрывал вопросы о зарождении высшей школы и профессионального образования.	

Стоит отметить, что указанные авторы заметно усилили глубину исследования сферы образования и деятельности высших учебных заведений в Крыму и имели конкретный практический и прикладной характер. Так, идеи И. Гаспринского, касающиеся вопросов подготовки преподавательских кадров для национальных школ находят реализацию в современном Крыму при организации системы крымскотатарских

школ. Кроме того, Гаспринский освещает также и вопросы реформирования системы образования при использовании первого национальной крымскотатарской печатной газеты «Переводчик-Герджиман».

Ученые Е. Марков и Ф. Андриевский также внесли существенный вклад в последующее развитие высшего образования в Крыму. Так, на основании анализа содержательной части процессов воспитания и обучения в данных учебных заведениях, авторы приходят к выводу, что такие заведения признаются высшей школой для крымских татар, что дает возможность, с одной стороны, нести просвещение народу, а, с другой, способствовать сохранению его национального своеобразия.

А, в свою очередь, А. Крымский в своих трудах дает всесторонний анализ ситуации, которая постепенно складывается в сфере народного образования тюркских народов Крыма в конце XIX века.

Третий период (1890-1925 г.) можно назвать одним из тяжелейших в истории Крыма, поскольку именно в это время в 1874 году Симферополь соединили с Александровском (Запорожьем) железной дорогой. При этом курортный статус Крыма повышался после того, как в Ливадии сделали летнюю царскую резиденцию «Ливадийский дворец».

Стоит отметить, что согласно переписи населения 1897 года в Крыму проживало 546 700 человек, из которых 35,6 % были крымскими татарами, 33,1 % - великороссами, 11,8 % - малороссами, 5,8 % - немцами, 4,4 % - евреями, 3,1 % - греками, 1,5 % - армянами, 1,3 % - болгарями, 1,2 % - поляками, 0,3 % - турками. Очевидно, что такой многонациональный состав населения не мог не отразиться и на самой системе образования Крыма.

Кроме того, была также беспокойная внутривластная обстановка. Так, в ноябре 1905 года состоялось Севастопольское восстание во главе с лейтенантом Шмидтом.

Перед самой революцией в Крыму уже проживало 800 тысяч человек, включая 400 тысяч русских и 200 тысяч татар, а также 68 тысяч евреев и 40 тысяч немцев. После событий февраля 1917 года крымские татары сами организовались в партию Милли Фирка, пытавшуюся захватить власть на полуострове.

16 декабря 1917 года в Севастополе учреждался большевистский Военно-революционный комитет, который взял власть в свои руки. 4 января 1918 года большевики также взяли власть в Феодосии, из которой были выбиты крымско-татарские соединения, а 6 января - Керчь. В ночь с 8 на 9 января Красная гвардия вступила в Ялту. В ночь на 14 января взяли Симферополь. 19 марта 1918 года в Крыму провозгласили Советскую социалистическую республику Таврида.

22 апреля 1918 года украинские войска под командованием полковника Болбочана заняли Евпаторию и Симферополь, вслед за ними пришли германские войска генерала фон Коша. По соглашению между Киевом и Берлином 27 апреля украинские части покинули Крым, отказавшись от претензий на полуостров. Восстали и крымские татары, заключив союз с новыми захватчиками. К 1 мая 1918 года германские войска оккупировали весь Крымский полуостров. 1 мая - 15 ноября 1918 - Крым де-факто под германской оккупацией, де-юре под управлением автономного Крымского краевого правительства (с 23 июня) Сулеймана Сулькевича. 25 ноября 1918 года в Севастопольский порт вошла союзническая эскадра, и в город вступили французские войска.

Красная армия 12 ноября 1920 прорвала оборону на Перекопе и ворвалась в Крым. 13 ноября 2-я Конная армия под командованием Ф. К. Миронова заняла Симферополь. Основные врангелевские войска через портовые города покинули полуостров. В захваченном Крыму большевики учинили массовый террор, в результате которого погибло, по разным данным, от 20 до 120 тысяч человек [15, с. 29].

Однако, даже в такое беспокойное время, появляются работы таких ученых-исследователей как А. Базаров, К. Баллас, посвященных деятельности Никитского Ботанического сада, целью которого была подготовка квалифицированных садоводов и виноделов. Такие исследования являлись первыми в подготовке специалистов высшей квалификации для сферы сельского хозяйства Крыма.

Указанные исследователи также представили материалы, раскрывающие организацию обучения и воспитания студентов, а также их практической деятельности в саду, затрагивая также содержание прав и обязанностей выпускников училища садоводства и высших курсов виноделия.

Еще одним ученым, исследовавшим сферу высшего образования в к указанный непростой для Крыма период был Е. Вульф. Так он в 1917 году публикует материал в газете «Известия Таврической ученой комиссии», посвященный истории Никитского Ботанического сада, где автор описывает деятельность высших винодельческих курсов, а также раскрывает систему подготовки специалистов: садоводов и виноделов.

Некоторые другие работы указанного периода рассмотрены в таблице 3.

Таблица 3

Работы по развитию высшего образования Крыма в 1890-1925 г.г.

Авторы	Научные труды	Содержание
В. Дюличев [8]	«Рассказы по истории Крыма: XIX век. Таврическая губерния».	В работе описывается социально-экономическое и политическое положение женщин в Крыму, раскрываются предпосылки развития женского образования в Таврической губернии в XIX столетии.
А. Маркевич [16]	«Таврическая губерния во времена Крымской войны».	Раскрываются особенности развития Крыма в период Крымской войны, затрагиваются аспекты социально-экономического положения полуострова и развития сферы образования.
Л. Моисеенкова [17]	«Женское гимназическое образование в Крыму».	Приводится краткая справка о первой Симферопольской женской гимназии.
А. Полканов [18, с. 34]	Фундаментальный труд по истории караимского народа.	Раскрывает вопросы вероисповедания и культуры караимского народа, а также особенности национального воспитания, деятельности караимских высших учебных заведений, дает характеристику педагогическим

		персоналиям караимского народа.
И. Казас, И. Гаспринский, А. Крымский	Провели анализ процессов реформирования мусульманского образования.	Проанализировали сложившиеся в конце XIX – начале XX века ситуации, связанные с развитием профессионального образования, описали вклад национальной интеллигенции в развитии системы образования мусульман Крыма.
Ф. Андриевским, И. Гаспринским, А. Медиевым, И. Казасом	Рассмотрели вопрос подготовки учителей начальной школы и священнослужителей.	Дали характеристику процессам, происходившим в мусульманском образовании в разрезе существующих религиозно-просветительских традиций.
А. Маркевич, А. Дьяконов, Е. Марков, А. Медиев, И. Муфтий-заде	Рассматривали процессы подготовки национальных педагогических кадров.	
М. Чореф	Работа посвящена вкладу педагогических работников и интеллигенции караимского народа в систему развития национальной школы.	Исследование посвящено деятельности караимского высшего духовного училища в г. Евпатории, что позволило детально осмыслить значение создания высшей караимской школы в Крыму.
И. Казас [11, с. 18-25]	Газета «Таврида»	Исследовались проблемы крымскотатарского народного образования.

Вопросы, которые были связаны с изучением образования малых этносов Крымского полуострова, также привлекали внимание большого числа исследователей, что было связано с тем, что данная тема фактически не была рассмотрена в отечественной историографии. К примеру, практически не раскрытой оставалась проблема истории развития татарского и армянского народного образования в Таврической губернии во второй половине XIX – начале XX столетия. Реконструкция исторических событий и развития учебных заведений малых этносов может заполнять некоторые лакуны в истории просвещения Крыма.

Важным в контексте исследования является также изучение первого периодического печатного органа мусульман Крыма «Мир ислама» и «Терджыман-Переводчик», в которых содержались статьи и заметки, посвященные освещению вопросов деятельности учебных и воспитательных учреждений тюркских крымских народов, включая также и учебные заведения повышенного типа.

В начале XX столетия в Крыму также остро встает вопрос о создании высших учебных заведений представителями малых этносов. Так, А. Кричинский в труде «Очерки политики Российского царизма на окраинах» подвергает критике проводимые и организованные властями мероприятия, направленные на реорганизации системы народного образования мусульман Таврической губернии. Автор попытался показать негативную роль управленческих органов Таврической губернии и руководителей образовательных учреждений в отношении просветительских процессов в мусульманском обществе.

Выводы. Вместе с тем сегодня можно отметить, что период очередного важнейшего этапа для Крыма и перехода полуострова к России потребовало от научной среды тщательного осмысления проблематики развития высшего образования (именно высшего) и адаптации уже существующей образовательной системы под новые требования российского законодательства и традиций, которые сформировались в системе образования Крыма.

Такая высокая актуальность узких исследований также связана с тем, что в Крыму существует проблема сохранения языка и культуры малых этносов, что требует пристального изучения имеющегося положительного опыта. Все это, в конечном счете, должно способствовать разрешению современных образовательных проблем Крыма.

Литература:

1. Андриевский Ф.Н. Статистический справочник Таврической губернии: Ч. 1 Статистический очерк Таврической губернии. Ч. 2.
2. Анисимова Н.Ю. Проблемы устойчивого развития системы высшего образования Республики Крым. В книге: Интеграция республики Крым в систему экономических связей Российской Федерации: теория и практика управления. Материалы XI международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 132-133.
3. Бунегин М.Ф. Революция и гражданская война в Крыму (1917—1920 гг.). — Симферополь, 1927. — С. 62.
4. Дементьев Н.Е., Зарубин А.Г., История Крыма. Часть II. Составление. Редактор Николаенко Н.В. РИЦ «Атлас», 6. 03. 1993 г.
5. Дьяконов, А. Иоанн Эфесский и его церковно-исторические труды / А. Дьяконов, А. Дьяконов. - Типография В.Ф. Киршбаума, 1908
6. Дюличев В.П. Крым. «Рассказы по истории Крыма: XIX век. Таврическая губерния». - Симферополь. - издательство "Таврида", 1994 г. – 55 с.
7. Зарубин А.Г., Зарубин В.Г. Крым. Журнал «Историческое наследие Крыма». - 2006. - № 14.
8. Из личных бесед с Александром Федоровичем Переходом, преподавателем Симферопольской школы в 1937 – 1938 гг.
9. Казас И.И. Караимы, их обряды и учение // Таврические губернские ведомости. - Симферополь, 1869. - № 8.
10. Катунина Е.В. Пятидесятники Крыма в 40-50-е годы XX века / Е.В. Катунина, Ю.А. Катунин. // Культура народов Причерноморья. — 2005. — № 63. — С. 112-119
11. Королев В.И. Украинское народное образование в Крыму в советское время. Таврійські студії, № 1. 2011.
12. Крымский А.Е. Школа, образованность и литература у российских мусульман: культурно-этнографический очерк / А.Е. Крымский. – [Б.м.]: б.и, б.г. – 23 с.

УДК: 159.99

старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Бевз Сергей Олегович
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
 «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Горюгин Роман Алексеевич
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
 «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

О ВЛИЯНИИ ГАДЖЕТОВ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ГЕНЕЗИС, ИСТОРИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье представлен обобщенный исторический экскурс в этиологию проблемы, связанной с таким феноменом современной реальности как гаджетомания, и ее влиянии на когнитивную и психоэмоциональную детерминанты развития личности ребенка.

Ключевые слова: гаджет, гаджетомания, когнитивное развитие, функционирование мозга, инновационные технологии, гаджет-аддикция.

Annotation. The article presents a generalized historical digression into the etiology of the problem associated with the phenomenon of modern reality as gadget addiction, and its impact on the cognitive and psycho-emotional determinants of the development of the child's personality.

Keywords: gadget, cognitive development, brain functioning, innovative technology, gadget addiction.

Введение. Сложно представить жизнь современного человека без гаджетов. Тот же мобильный телефон изменил мир не меньше, чем колесо. Но останавливаться на достигнутом никто не собирается. Первый звоночек наступления эпохи гаджетов прозвенел в середине пятидесятых, когда изобрели транзисторы. Людям настолько надоело возиться с лампами, что потребовалось найти им простую и эффективную замену. Цели ученых естественно были благородные. Первым прибором с использованием транзисторов стал слуховой аппарат. Но дальше все прогнозируемо скатилось в потребление. Интернет занял прочное место в жизни подростков. Шире стал круг общения благодаря социальным сетям. Увлекательные компьютерные игры разнообразят досуг. Чтобы иметь разностороннюю информацию об их влиянии на психику детей, были проведены исследования. Необходимость в научных выводах возникла по причине многочисленных мнений, которые нередко называют мифами. Однако не было определенного отношения по поводу того, действительно ли компьютер способен зомбировать ребёнка. Велись разговоры даже о мировом заговоре. Чтобы внести ясность, работы проводились отечественными и западными специалистами в данной области. В результате не выявили серьёзных последствий для психического здоровья работы за компьютером.

В 1954 году на полках дорогих магазинов США появился транзисторный радиоприемник Regency TR-1. Модель оказалась слишком сырой, маркетинг непродуманным, и премьера провалилась. Но в далекой Японии нашлись люди, которые смогли учесть все ее ошибки и 4 марта 1955 года начали производство модели TR-55. Устройство и стало тем сперматозоидом, который первым добрался до огромной яйцеклетки масс-маркета. А компания Sony, создавшая его, превратилась в транснационального монстра.

Эпоха гаджетов - это сегодняшняя реальность. Двадцать первый век начался с того, что обыватель вдруг осознал: в вешалке или кроссовках оперативной памяти и функциональных возможностей может оказаться больше, чем у него самого. Стоило человечеству отвлечься на новое увлечение – компьютерные игры – как его жизнь оккупировали различные гаджеты. Они постоянно с кем-то связываются, что-то считают, подсвечивают, чем-то управляют и даже имеют наглость давать указания венцу творения. И если в начале миллениума кто-то еще рассчитывал на эпохальные научные открытия и освоение космоса, то уже сейчас стало ясно, что весь технологический и инженерный потенциал наша цивилизация инвестировала именно в гаджеты.

Как изменяются умственные способности людей в эпоху технологического бума? Учёные пришли к выводу, что увлечение гаджетами ведёт к ухудшению умственных способностей человека. Исследователи обнаружили прямую зависимость между временем, которое люди уделяют своим смартфонам, планшетами и компьютерам и ухудшением функционирования мозга. Сегодня весьма важно выяснить, находятся ли умственные способности подростков под ударом современных технологий?

Изложение основного материала статьи. Первопроходцем в сфере внедрения инновационных технологий в школах можно считать австралийского ученого Гэри Стейджера. Еще в далеком 1990 году он инициировал проект, в рамках которого реализовал в частной школе Мельбурна метод 1:1. Техника была приобретена на средства, предоставленные родителями школьников. Эксперимент оказался успешным – даже при отсутствии интернета успеваемость учеников заметно возросла.

Сегодня учебный процесс в учебных заведениях большинства развитых стран мира максимально компьютеризирован. Так, в Англии на модернизацию школ ежегодно тратится больше 450 млн долларов, при этом значительную часть средств предоставляют благотворительные организации.

Несмотря на всеобщую компьютеризацию, множество работников Силиконовой долины, предпочитают, чтобы их дети обучались в школах, где не используют IT-технологии. По их мнению, гаджеты не дают нормально развиваться творческому потенциалу детей и препятствуют обретению ими коммуникативных навыков. Они уверены, что овладеть компьютером просто и дети всегда смогут сделать это позже. А вот слишком раннее погружение в мир технологий может привести к зависимости и осложнить жизнь в дальнейшем.

Большинство педагогов сегодня отмечают, что если старшеклассники, по крайней мере во время занятий, редко пользуются смартфонами и не выкладывают их на парту, то с младшими учениками все намного сложнее: часто они начинают играть прямо на уроке, из-за чего педагогу приходится прерывать урок и объяснять, что делать так нельзя. Излишне объяснять, что нормальное усвоение учебного материала в таких условиях оставляет желать лучшего.

Ухудшает качество учебы и то, что большую часть перемен школьники проводят в обществе не одноклассников, а электронных гаджетов. Для чего нужны перерывы между уроками? На перемене школьники должны отдохнуть перед следующим занятием. Однако гаджеты не дают им должным образом

рассеять внимание, в результате чего ребенок сильнее устает за день, а его способность концентрироваться снижается.

Поскольку использование гаджетов для игр мешает усвоению информации, в школах их нередко запрещают. Руководство имеет право прописать запрет в уставе, однако это не позволяет учителям забирать смартфоны и выносить их за пределы школы (например, забирать домой). Максимально допустимые меры противодействия – беседа с директором или хранение гаджета у учителя до окончания занятия.

Сегодня полный запрет личных гаджетов в учебных заведениях обсуждается на законодательном уровне: предполагается, что школьники будут сдавать телефоны/смартфоны, ноутбуки/планшеты при входе в школу. Впрочем, большинство родителей против такой идеи, поскольку это лишит их связи с детьми. К тому же нельзя забывать о том, что современные телефоны позволяют детям делать фото домашних заданий, записывать видео-конспекты с разрешения учителя, быстро находить информацию.

Дети подросткового возраста одна из самых уязвимых групп. Ведь именно в этот период любая их деятельность откладывает серьезный отпечаток на мозг. Учёные из Университета Лейдена (Universiteit Leiden) в Нидерландах выяснили, что в этот период у человека повышена активность особой зоны мозга – полосатого тела.

Этот участок отвечает за вознаграждение мозговой активности. Таким образом если активировано полосатое тело мозга обучение человека происходит наиболее эффективно. В эксперименте голландских учёных приняли участие 232 человека. Именно у подростков были самые высокие показатели активности полосатого тела мозга и соответственно наиболее высокая способность к обучению. 3 декабря 2018 года Национальный институт здравоохранения США объявил о завершении исследования под названием Когнитивное развитие мозга подростков (Adolescent Brain Cognitive Development - ABCD). Согласно результатам проекта стало ясно, что увлечение электронными гаджетами ведёт к утончению слоя префронтальной коры мозга, которая отвечает за когнитивные способности, внимание и моторику.

В исследовании принимали участие 11 874 молодых человека в возрасте от 9 до 10 лет, в том числе 2100 близнецов или тройняшек. Был проведён анализ 4500 снимков мозга, успеваемость в школе и время, проведённое в Интернете или с видеоиграми. У детей, которые занимались с компьютером, планшетом или смартфоном не меньше 7 часов в день, размер префронтальной коры мозга оказался меньше, чем у других. Так же эта группа детей показала низкие результаты в тестах по развитию речи и сообразительности.

Влияние гаджетов на умственные способности взрослого человека вызывает огромное количество споров. Еще в 2014 году в научном журнале PLOS были опубликованы результаты исследований учёных из Англии Кер Кеэ Лох и Ryota Kanai. Были обследованы 75 человек (средний возраст группы 24,6 лет). Нейробиологи пришли к выводу, что использование различных гаджетов (компьютеров, смартфонов, планшетов) ведёт к уменьшению количества серого вещества мозга, точнее в той же префронтальной коре.

Учёные установили взаимосвязь между уменьшенной плотностью серого вещества мозга и мультизадачностью, свойственной использованию электронных гаджетов. Данное исследование обозначило проблему воздействия технических устройств на умственные способности взрослого человека. Конечно, есть много и сторонних факторов (демография, уровень образованности и т.д.), которые так же могут влиять на результат.

Несмотря на первые шаги в исследовании этой области, можно говорить о взаимосвязи многозадачности при использовании современных гаджетов и ухудшением показателей когнитивного контроля, негативными социально-эмоциональными результатами, уменьшением объема серого вещества мозга.

Гаджеты захватывают мир! Они захватывают людей! И чтобы снизить гаджет-аддикцию в наше время, нужно чтобы каждый человек задумался о том, сколько времени он проводит в виртуальном мире, и чтобы каждый сам захотел вернуться в реальность и радоваться реальной жизни, а не виртуальной.

В соответствии с последними исследованиями отечественных социологов, практически половина всех городских жителей в той или иной степени испытывает прямую зависимость от цифровой техники.

Сюда можно отнести не только компьютеры и ноутбуки, но мобильные телефоны, смартфоны, «карманные» компьютеры, цифровые фотоаппараты и «планшетники». С повсеместным распространением всех этих гаджетов даже появился специальный термин, описывающий, людей, которые в обязательном порядке собирают вокруг себя целый ассортимент упомянутой аппаратуры – это гаджетомания.

Профессионалы различают психологические особенности подростков. Отсутствие концентрации внимания происходит по многим причинам. В одних случаях ребёнок отвлекается под воздействием каких-либо внешних факторов, например, не располагает к занятиям обстановка. Если в вашем случае происходит именно так, напрашивается простой вывод – родителям стоит задуматься над правильной организацией учебного процесса. Сложнее обстоит дело, когда постоянно тяжело удерживается концентрация. Именно такая склонность вырабатывается у детей в процессе пользования гаджетами с раннего возраста. Со временем вырабатываются структурные изменения. В борьбе с природными склонностями к усидчивости и устойчивой концентрации может одержать верх рассеянность. Поэтому приходится решать проблему развития воли.

У детей, постоянно имеющих дело с гаджетами, вырабатывается своеобразное восприятие мира. Они думают следующим образом: чтобы не прикладывать усилия, решая сложную задачу, можно от неё отказаться и заняться чем-то другим. Люди старшего поколения поражаются умению подростков находить самые простые способы справляться с домашними заданиями. Сегодня можно увидеть платный заказ написания сочинения. Существуют и другие варианты, которыми пользуются «продвинутые» подростки. Достаточно найти в Интернете уже написанное кем-то сочинение, которое достаточно частично изменить. Идя по пути наименьшего сопротивления, дети сводят усилия к минимуму. Поэтому не получают необходимых знаний, отказываются от формирования умения чётко излагать мысли. В этом отношении, как утверждают психологи, гаджеты играют не позитивную роль.

Соблазн тем более велик, что гаджеты постоянно совершенствуются, поэтому можно быстрее найти необходимый материал. А умная техника не стимулирует к развитию способностей и важных для жизни качеств, например, отпадает потребность в запоминании номеров телефонов, так как они находятся в памяти гаджета. Разработчики всё делают для того, чтобы подросток получал максимум удобств, соответственно, меньше напрягался. Ребёнок привыкает к тому, что проблемы не нужно решать. Их можно просто обойти стороной, в частности, так происходит с написанием школьного сочинения. Привычка не напрягаться закрепляется. В результате у ребёнка возникает вопрос: «Зачем трудиться в учебном процессе, ведь всё можно сделать гораздо быстрее и проще?».

Выводы. Гаджетомания – зависимость от современной цифровой продукции, и она характерна для пользователей всех возрастов. К сожалению, сегодня уже выросло то поколение, которое с первых дней своего самостоятельного существования сидело у экрана ноутбука или же держало в руках смартфон. Эти дети не видят развлечения, общения и отдыха без своих любимых гаджетов. Аналогичная ситуация и с взрослыми, которые всего за несколько лет стали самыми настоящими гаджетоманами.

Около 15% всех пользователей цифровой продукции известных фирм, проживающих в больших мегаполисах, являются гаджетоманами. Эти люди стремятся не только во что бы то ни стало заполучить всю модную технику, но и внимательно следят за развитием индустрии, чтобы как можно быстрее покупать самые новые модели и аксессуары. Зависимость от цифровой техники легко можно объяснить. Дело в том, что, имея под рукой, к примеру, КПК или смартфон, у пользователей появляется возможность в любом месте и в любое время не только быть на связи со своими коллегами, друзьями, но развлекаться, работать, искать информацию. Мобильность гаджетов подразумевает, что пользователь может брать их с собой в течение всего дня.

Стоит отметить, что количество пользователей, которые получают преимущества цифровых технологий, составляет около 30%, однако у большинства из них арсенал персональных гаджетов редко превышает две единицы – это, как правило, либо компьютер и ноутбук, либо смартфон и планшетник, либо смартфон и цифровой фотоаппарат. С течением времени общее количество пользователей цифровой техникой увеличивается в геометрической прогрессии, и можно сделать вполне обоснованный вывод, что уже через несколько лет нашей стране гаджетоманов станет значительно больше. И если вы чувствуете, что вы зависите от того, какие сотовые телефоны вы используете, лежит ли в вашем кармане мобильный ПК, пользуетесь ли вы последней моделью смартфона, задумайтесь, может вы также стали самым настоящим гаджетоманом.

Специалисты прогнозируют, что в следующем поколении многое изменится. Компьютер прочно входит в жизнь современного человека, поэтому для детей наших дочерей и сыновей будет естественно быстрое переключение между задачами. Однако проблема усидчивости не уйдет в прошлое. С другой стороны, стремительное развитие технологий приведет к исчезновению многих профессий. Соответственно, встанет вопрос трудоустройства большого количества людей. Стоит учесть также явное противоречие: в регионах со слабо развитыми технологиями демографические показатели обычно занимают лидирующие позиции по сравнению с районами, которые называют более цивилизованными. Вместе с тем, имеют место тенденции миграции из них множества граждан. В итоге развитые государства выигрывают.

Психологи настаивают также на других закономерностях. Тягу к гаджетам специалисты связывают с явным удовольствием, в результате чего уменьшается интерес к сексуальной жизни. Поэтому не удивительно снижение демографических показателей. Близкое общение нередко проигрывает социальным сетям. Телефонные звонки уже не берут верх в соревновании различных видов коммуникаций. Сегодня отдают предпочтение электронной почте, когда нужно выяснить рабочие моменты.

Прослеживая тенденции, специалисты прогнозируют увеличение количества разработок технологий. Организуют системы, предназначенные для других людей. Существует потребность в постоянно совершенствующемся программном обеспечении. А занятость в некоторых сферах деятельности существенно сократится, например, меньше станет потребность в работниках сельского хозяйства.

Произойдут изменения в психологической сфере. Прежде всего, усилится чувство одиночества. Среди многочисленных расстройств ожидается преобладание тревожно-депрессивных состояний. Наблюдается следующий тренд: 1980-е годы были ознаменованы нарциссическими настроениями. 2000-е также названы обществом достижений. Далее последовал другой этап – преобладание диффузно-депрессивных состояний. Задача гаджетов – снизить уровень тревожности. Наблюдается меньшее количество конфликтов в метро, так как внимание пассажиров привлекают именно гаджеты. Занимаясь телефоном, напряжение реализуется в мелкой моторике. Даже маленьким детям предлагают планшеты, чтобы успокоить их перед сном.

Литература:

1. Кудинова Е.Б. Влияние гаджетов на современных школьников // Молодой ученый. — 2017. — №16. — С. 464-465. — URL <https://moluch.ru/archive/150/42638/> (дата обращения: 01.04.2019).

Психология

УДК 59

социальный педагог, старший преподаватель кафедры

историко-филологических дисциплин Гончарова Наталия Васильевна

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

"Ставропольский государственный педагогический институт" в г. Железноводске (г. Железноводск)

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной рефлексии у студентов – будущих педагогов в период обучения в вузе. Профессиональная рефлексия рассматривается как сознательный психический процесс, направленный учителем на педагогическую деятельность, на анализ, оценку деятельности и себя в ней, наметить пути успешной профессиональной самореализации. На констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) была осуществлена диагностика личностной сферы и осуществлена интерпретация полученных данных.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, будущие педагоги.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of professional reflection of students - future teachers in the period of study at the University. Professional reflection is considered as a conscious mental process directed by a teacher to pedagogical activity, to analysis, evaluation of activity and oneself in it, to outline the ways of successful professional self-realization. At the ascertaining stage of the experiment in the experimental group (EG) and the control group (KG), the diagnosis of the personal sphere was carried out and the interpretation of the data obtained was carried out.

Keywords: reflection, professional reflection, future teachers.

Введение. Одной из ведущих целей современного педагогического образования является развитие у будущего педагога желания и умения учиться на протяжении всей своей жизни, системно пополняя и обогащая профессиональные знания и умения, полученные в процессе обучения в высшем учебном заведении. Умение учиться как потребность в самосовершенствовании является фундаментальной в профессии учителя. Педагог должен уметь обращаться к себе, к своему внутреннему миру, понимать мотивы собственных действий. Процесс самопознания и анализа себя как субъекта педагогической деятельности возможен для учителя только при условии высокого уровня развития рефлексии. Данная тенденция характеризует глубокую связь между рефлексией и развитием качеств, значимых для профессиональной деятельности педагога.

Изложение основного материала статьи. В современной психолого-педагогической науке проблематика рефлексии, педагогических способностей и их взаимосвязи является одной из актуальных и поэтому требует глубокого осмысления и развития. Многочисленными исследованиями доказана необходимость рефлексии, современные исследования посвящены пониманию ее внутренней природы, структуре, возможностям развития. Изучение особенностей рефлексии ведется на различных уровнях (теоретическом, методическом, практическом), при этом выявляется специфика ее проявления у разных категорий специалистов. В различных сферах деятельности рефлексия является определяющей в профессиональных качествах специалиста. Профессия учителя предполагает постоянное взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами, поэтому сформированность его рефлексивных умений влияет на осуществление анализа поведения детей, родителей, их межличностных взаимодействий, коррекцию конфликтного общения и др. (Н.Г. Алексеев, А.В. Карпов, В.Н. Мясичев, В.В. Пономарева, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин). Тем самым рефлексия во многом связана с педагогическими способностями.

Феномен «профессиональная рефлексия» рассматривался исследователями с различных ракурсов и поэтому имеет множество определений, видов и классификаций. Определения рефлексии, так или иначе, зависят от контекста, в котором она рассматривается. В самом общем смысле профессиональная рефлексия – это самоанализ и самопонимание.

Профессиональная рефлексия является одним из решающих условий успешности личности в профессиональной деятельности (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков, И.Н. Семенов и др.) [2].

Профессиональная рефлексия педагога, на наш взгляд, представляет собой анализ педагогом своей профессиональной деятельности с целью формирования наиболее оптимальной обратной связи между данной деятельностью и ее отражением в индивидуальном опыте педагога. Индивидуальный опыт, являясь стрессовой характеристикой личности, определяет рефлексию как динамическое свойство личности.

Профессиональная рефлексия педагога в большинстве случаев определяется как соотношение своих возможностей с требованиями к педагогической профессии, с представлениями о профессии, которые обязательно развиваются в процессе накопления профессионального опыта. Рефлексивность позволяет педагогу зафиксировать получаемые результаты, наметить план коррекции своей деятельности или с наибольшей точностью определить цели дальнейшей работы.

Теоретический анализ изученности проблемы формирования профессиональной рефлексии позволил нам уточнить понятие «профессиональная рефлексия педагога» и рассматривать ее как психологическое свойство личности, обеспечивающее оптимальный анализ педагогом своей профессиональной деятельности с целью формирования наиболее оптимальной обратной связи между данной деятельностью и ее отражением в индивидуальном опыте педагога [4]. Индивидуальный опыт, являясь стрессовой характеристикой личности, определяет рефлексию как динамическое свойство личности.

Декарт считал создание подлинно научной методики мышления и познания сил природы. По мнению ученого, опыт является необходимым условием познания. Львиная доля наших знаний происходит от данных, полученных с помощью органов восприятия, т.е. чувств. Мысль есть абсолютная и несомненная реальность, т.е. – «Если я мыслю, то, значит, я существую!». Таким образом, Декарт приходит к утверждению, что «человек – это мыслящая реальность» [5, с. 233].

Развитая рефлексивность позволяет педагогу зафиксировать получаемые результаты, более точно наметить план коррекции или совершенствования своей деятельности, адекватно определить цели дальнейшей работы. Несмотря на достигнутые научные достижения по исследуемой проблеме, остаются недостаточно изученными вопросы выявления психологических особенностей формирования профессиональной рефлексии у студентов на этапе их обучения в педагогическом вузе. Проведенный нами анализ научных исследований и имеющейся практики подготовки педагогов-специалистов позволили обнаружить определенные противоречия:

- деятельность педагога по своей сути рефлексивна, однако профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе не ориентирована на развитие данной характеристики;
- существует значимая связь между рефлексией, педагогическими способностями и профессиональными компетенциями педагога, однако в ходе подготовки педагогов этот факт недостаточно учитывается.

Основой исследования психологических особенностей формирования профессиональной рефлексии у студентов педагогического вуза могут стать общепсихологические, общепсихологические теории; системный, личностно-ориентированный, системно-функциональный подходы; концепции профессиональной педагогической деятельности, педагогической рефлексии.

В процессе обучения у студента формируется свое мнение, осмысление и объективная оценка качества информации, изменение взглядов при обнаружении новой достоверной информации. Умение хорошо мыслить всегда рассматривалось в числе наивысших интеллектуальных достоинств педагога. Психолог Ж.К. Дандарова отмечает, что для педагога мышление имеет особое значение, поэтому в современном образовании выработался новый концепт [3, с. 41].

Процесс подготовки студентов педагогического вуза к профессии учителя нацелен не только на формирование у них теоретических знаний и базовых практических умений, но и на формирование их личности. Приобретенный студентами опыт профессиональной рефлексии может явиться решающим фактором быстрого профессионального становления начинающего педагога, условием его творческой самореализации и в дальнейшем достижения высокого уровня профессионального мастерства. Систематическое проведение со студентами деловых, организационно-деятельностных игр, тренингов рефлексии в позиции обучающегося и педагога способствует осознанной целенаправленной работе студентов

по развитию своих рефлексивных способностей. Как известно, динамику рефлексии может обеспечить только целенаправленность развития, т.е. создание особых условий, соблюдение которых позволит динамике изменений быть значимой [3].

Вуз, как особое пространство реализации возможностей рефлексии, приобретает большую ценность в процессе профессиональной подготовки студентов. Он удовлетворяет потребности личности в образовательных услугах и одновременно стремится к персонализации образования. Это проявляется в оказании помощи студентам в процессе внутреннего обоснования выбора содержания и профиля своего профессионального образования, самообразования, оценки своего личностного опыта, творческого саморазвития. Вуз помогает студентам в наращивании рефлексивного опыта работы над собой, в осознании того, что профессиональный и карьерный рост зависит от собственных усилий; помогает уйти от завышенной или заниженной самооценки.

В основе личностного развития педагога лежит рефлексия, связанная с осмыслением прежних ценностей, апробацией новых моделей поведения и созданием ситуаций «востребованности» у студентов, которые могут помочь ему в наращивании позитивной сферы своей Я-концепции. Технологии создания ситуации всегда индивидуальны, а возможности ее создания зависят от следующих условий: необходимо знание жизненных проблем студентов, учебная или воспитательная ситуации должны создаваться с учетом этих проблем; образовательный и воспитательный процессы должны строиться на основе рефлексии смыслов жизни и выявления жизненных приоритетов; должны быть созданы условия для творческого самовыражения студента в состязании и конфликте. Вуз представляет собой не только образовательно-воспитательное пространство для формирования личностных качеств студентов, но и стартовую площадку для дальнейшего профессионального роста.

Развитие рефлексии должно быть:

- последовательным (от базовых компонентов к высшим);
- равномерным (направленность усилий на развитие всех компонентов);
- целенаправленным (применение специальных методов развития рефлексии при условии ее включенности в деятельность);
- комплементарным (каждый компонент в ходе развития должен быть синхронизирован с предыдущим, исходя из факторных особенностей рефлексии);
- когерентным (необходим высокий уровень синергии между компонентами рефлексии, иначе динамика изменений пространства взаимосвязей не будет значимой, а структура рефлексии не будет оптимальной).

На констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) была осуществлена диагностика личностной сферы (ЛС) студентов и осуществлена интерпретация полученных данных.

Таблица 1

Результаты диагностики ЛС студентов контрольной и экспериментальной групп испытуемых на констатирующем и контрольном этапах исследования (в баллах)

Группа	Личностная сфера									
	Совокупное значение		Целеустремленность		Аутосимпатия		Гибкость		Контактность	
	К	З	К	З	К	З	К	З	К	З
ЭГ	13.5	17.8	10.2	17.0	18.1	17.2	15.7	19.3	17.6	20.9
КГ	13.8	14.3	10.7	12.6	17.9	20.7	15.4	15.7	17.8	18.1

К – констатирующий этап, З – заключительный этап

Сравнительный анализ личностной сферы испытуемых в КГ и ЭГ позволяет выделить две тенденции, которым соответствуют рассматриваемые распределения. Для КГ характерно существенное расширение диапазона значений на фоне инерционной динамики изменений. Это выражается в развитии тенденций, выявленных на начальном этапе, таких, как усугубление неадекватности самооценки испытуемых, расширение псевдосамоактуализации. Важным также является то, что гибкость и контактность личности приобретают слабую обратную динамику изменений, так как данная тенденция оказывает существенное влияние на значимые для профессиональной деятельности качества испытуемых. Реверс динамики гибкости и контактности личности описан Шостером как явление «циклической деградации коммуникаций между субъектами». Дело в том, что данные параметры имманентно пластичны и развиваются скачкообразно, сначала накапливая определенный импульс изменений, а затем стабилизируя его. Учитывая низкую динамику роста данных параметров, на фоне вышеозвученного тезиса можно констатировать то, что для развития параметров не хватает импульса изменений. Это связано с тем, что данные параметры значимо связаны с рефлексией и динамика их изменений, как правило, обусловлена ретроспективной и ситуационной рефлексией, которая выступает в качестве обратной связи как с субъектами взаимодействия, так и с индивидуальным опытом испытуемых. Стоит отметить, что практически все личностные качества и характеристики схожи в данном случае, рефлексия является одной из базовых точек отсчета для изменений личностной сферы. Учитывая несформированность данных видов рефлексии, исходя из недостаточной развитости компонентов, изменения личностной сферы скачкообразны и неустойчивы, а выявленная картина изменений иллюстрирует инфантильность испытуемых, что является крайне негативным фактором для педагогической деятельности [1]. Исходя из результатов анализа показателей КГ можно констатировать фундаментальный, определяющий характер рефлексии для личностного и профессионального становления педагога.

В ЭГ наблюдается совершенно иная тенденция, что иллюстрируется высокой динамикой изменений показателей на фоне значительного сужения диапазона значений. В контексте распределения ЭГ высокая

динамика свидетельствует о дальнейшем росте показателей, хотя из данной тенденции выбивается аутосимпатия, которая стабилизировалась на более низком и адекватном уровне, что свидетельствует о позитивных изменениях в самоактуализации испытуемых. Распределение ЭГ характеризуется существенным снижением несамоактуализированных испытуемых, указывая на появление связей между личностной и мотивационной сферой, это подтверждает рост показателя «целеустремленность» более, чем на 50%. Дальнейшее рассмотрение данного распределения будет продолжено в рамках анализа пространства взаимосвязей в силу недостаточности диапазонового инструментария.

Выводы. Исходя из результатов проведенного анализа, можно констатировать, что на высоких уровнях развития рефлексии при условии оптимальности структуры данный параметр выполняет координирующую функцию. Фактически именно рефлексия обеспечивает динамику обучаемости как параметра и обуславливает стабильность достижений.

Профессиональная рефлексия педагога – это анализ педагогом своей профессиональной деятельности с целью формирования наиболее оптимальной обратной связи между данной деятельностью и ее отражением в индивидуальном опыте педагога. Индивидуальный опыт, являясь стрелковой характеристикой личности, определяет рефлексии как динамическое свойство личности. Эффективность рефлексии напрямую зависит от негативных проявлений парциальности ее структуры, связности конструкторов и характера взаимосвязей, обширности связностей и их количества. Поэтому особенности формирования и функционирования рефлексии – прямое следствие свойств ее структуры.

Литература:

1. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль. – 1994. – С. 442-513.
2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: «Институт психологии РАН», 2014. – 424 с.
3. Панфилова, А.П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / А.П. Панфилова, А.В. Долматов; под ред. А.П. Панфиловой. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 487 с.
4. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001.
5. Семенов, А. Школьный философский словарь. – СПб.: Амфора, 2003. – 446 с.
6. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – М.: Касталь, 1993. – 290 с.

Психология

УДК 159.9.075

**главный специалист по научно-аналитической работе
научно-исследовательского сектора Залевская Яна Геннадиевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РИСУНКОВ

Аннотация. В статье представлена общая схема психологического анализа рисунка и ее возможности в практической деятельности психолога. Раскрыты следующие характеристики создания и восприятия рисунков: расположение рисунка, симметрия, качество линий, упорядоченность деталей рисунка, цветовая палитра.

Ключевые слова: психологический рисунок, анализ, интерпретация, проективные методы, психологический смысл рисунка.

Annotation. The article presents a general scheme of psychological analysis of drawing and its abilities in practical activities. Following characteristics of creation and perception of drawings are revealed: position of drawing, symmetry, quality of lines, orderliness of drawing details, color palette.

Keywords: psychological drawing, analysis, interpretation, projective methods, psychological meaning of drawing.

Введение. На сегодняшний день рисуночные методы входят в инструментарий работы современного психолога, так как имеют ряд преимуществ (обладают широкими диагностическими и коррекционными показателями, просты в использовании, не требуют значительных временных и инструментальных затрат, позволяют работать как с сознательной, так и бессознательной сферами психики). Впервые рисунок использовался в психологии с целью диагностики, однако, сейчас современные российские психологи все больше приходят к выводу, что рисунок обладает многообразием свойств и вариативен для использования его в психологической практике.

Изложение основного материала статьи. Известный психолог-психодиагност Л.Ф. Бурлачук отмечает, что для успешного проведения психологической диагностики, недостаточно знать интерпретацию определенных тестовых показателей. Важно также понимать общую логику анализа, позволяющую рассматривать тестовые показатели в их взаимосвязи. В ином случае, вместо общей картины мы получим несистематизированный набор психологических характеристик [1].

Доктор психологических наук, профессор Потемкина Е.В. на основе анализа и интерпретации более 100 000 рисунков, выполненных людьми разного возраста и сфер деятельности, находившихся при этом в разных жизненных обстоятельствах и психических состояниях, составила схему анализа рисунков. В данной схеме автор предлагает учитывать следующие показатели: пропорции и размер рисунка, состав линий, способ прорисовки, наличие штриховки, особенности нажима, расположение на листе, композиционное расположение, содержание изображения, цветовую палитру рисунка, степень осмысленности. Эти характеристики позволяют выявить состояние моторики; индивидуально-типологические и возрастные особенности; самооценку и направленность личности; интеллектуальное развитие; эмоциональное состояние;

особенности темперамента; развитие фантазии и воображения; особенности мотивации. Далее представлено обобщенное описание основных критериев анализа рисунков [4].

Размер рисунка должен соотноситься с размером листа бумаги. Рисунки, занимающие практически весь лист, могут отражать агрессивность, стремление к самораспространению, экспансивность, выплёскивающийся вовне потенциал. Люди с чувством неполноценности тоже могут выполнять рисунки большого размера в результате действия механизма компенсации. Проявление подобных тенденций в рисунке являются признаками внутриличностного конфликта [7].

Маленькие рисунки свидетельствуют о чувстве приниженности, незащищенности и робости. Люди, изображающие маленькие фигурки, как правило, ограничены в проявлении своих чувств и имеют тенденцию к сдержанности при взаимодействии с людьми. Маленькие фигурки также указывают на депрессивное или зажатое поведение в результате стресса [7].

Симметрия и пропорции в рисунке. Слишком симметричные рисунки создают ощущение ригидности, консервативности и застоя, часто указывают на подавление эмоций и спонтанных импульсов, в редких случаях на наличие обсессивно-компульсивной симптоматики. Люди, рисуя подобные изображения, характеризуются как дистанцированные, эмоционально холодные, испытывающие большое внутреннее напряжение. Выраженная асимметрия и отсутствие пропорции может свидетельствовать о том, что человеку присуще чувство незащищенности, дисбаланса, такой человек обладает слабым контролем, чрезмерной спонтанностью и гиперактивностью [5].

Состав линий (нажим). Ровный, умеренный по силе нажим характерен для гибкой и адаптивной личности, а также свидетельствует об уравновешенности, склонности обдумывать свои действия и выраженном самообладании. Слишком сильный нажим, который оставляет следы на обратной стороне бумаги, является признаком сильного напряжения, проявления напористости, тенденции к преодолению сопротивления (повторное наведение линий, неаккуратность соединения деталей, отрывистость находящихся друг на друга линий, затемнение части рисунка, отклонение от вертикальной оси и т.д.). Очень лёгкие, отрывистые линии, как правило, характерны для людей нерешительных, робких, незащищённых. Это, чаще всего, указывает на то, что такой человек испытывает дефицит доверия к себе и самоуважения. В детских рисунках лёгкий нажим может свидетельствовать о сдержанности, ограничении в личностных проявлениях или низком уровне энергии [5].

Тени в рисунках. Излишняя штриховка, затемнение в рисунке выступает символом тревоги. В некоторых случаях заштрихованная область указывает на какой-либо аспект жизни человека, который несёт в себе конфликт и беспокойство (является «волнующей» темой). Полностью заштрихованный рисунок, говорит о тревоге, как о личностной черте. Также, определенная степень затемнения характерна для рисунков адаптированных людей [5].

Расположение рисунка на листе. Центральное положение вертикально размещенного листа является признаком гармоничной, здоровой личности, ощущающей себя в безопасности, особенно, если на листе присутствуют несколько сбалансированных и пропорциональных фигур. Пространство на листе справа и сверху указывает на тенденции к интеллектуализированию, сильному сдерживанию чувств, руководство принципом реальности, такой человек следует принципу «здесь и сейчас», имеет высокую самооценку, положительно окрашенные эмоции, активен. Расположение рисунка в левой части листа свидетельствует о фиксированности на прошлом или переживании завершения определённого жизненного этапа. Левая сторона отражает отрицательно окрашенные и депрессивные эмоции, неуверенность. Расположение изображения в верхней части листа характеризуется высоким уровнем стремлений и активной фантазийной жизнью, а также, чрезвычайным оптимизмом, как правило, не оправданным. В рисунках размещение в верхней части листа показывает высокий уровень достижений и энергии [6].

Расположение изображения в нижней части листа характерно для людей с чувством незащищенности, неуверенностью в себе, низкой самооценкой, нерешительностью, незаинтересованностью в собственном положении в социуме, также возможны депрессивные тенденции, отсутствует стремление к самоутверждению. Четкое прорисовывание рисунка в нижнем углу указывает на потребность в поддержке и чувство незащищенности.

Упорядоченность рисунков. Людям с хорошей психологической организацией свойственны изображения целостных, пропорциональных, сбалансированных и взаимосвязанных рисунков. Людям с депрессивным состоянием или низким интеллектуальным развитием – бессвязные фигуры, или фигуры с минимальными связями. При наличии серьезных психических расстройств (например, шизофрения, психозы) объекты на рисунках создают впечатление хаоса, беспорядка, часто изображены непривычно, нестандартно. В случаях, наоборот, слишком упорядоченных рисунках (люди чертят клеточки или нумеруют элементы, при просьбе нарисовать несколько рисунков на одном листе, в тестах «Пиктограмма» и «Нарисуй семью») – говорит о затруднении в отношении контроля, для таких людей характерно излишняя ориентировка на авторитеты и внешнее руководство [3].

Выделение деталей в рисунках. Знаками, указывающими на повышение внимания к определенным образам, объектам или их частям могут выступать: контрастный нажим по отношению к другим объектам на рисунке, обведение, подчеркивание деталей или же их стирание, выделение цветом, необычная подача. Такое выделение может быть отражением психологического конфликта, тревожности по отношению к этому объекту, неприязни и др. [8].

Стирание нарисованных деталей. Стирание в изображениях может быть связано с:

неуверенностью, нерешительностью и тревогой во время проведения методики, или как устойчивой чертой личности;

действие механизмов психологической защиты;

внутренним конфликтом [6].

Стирание в рисунках не редкое явление и встречается в работах хорошо адаптированных людей, которым может быть свойственно некоторое беспокойство. В случаях, когда люди стирают некоторые линии с целью улучшения изображения, это может говорить о гибкости человека, стремление к порядку.

Изображение или пропуск деталей в рисунке. Когда рисунок представляет собой большое нагромождение деталей, имеет множество искажений – отражает нарушение представления человека о реальности, и, как правило, связано с психотическими расстройствами или акцентуациями характера. Отсутствие важных деталей в рисунке может быть присущем как для хаотичных, так и интегрированных

рисунков. В интегрированных рисунках отсутствие необходимых деталей может указывать на действие вытеснение, как механизма психологической защиты [6].

Экспозиция рисунка. Изображение деталей рисунка в проекции «взгляд снизу» свидетельствует о чувстве отвержения, приниженности, тенденции к уходу от реальности, сужении круга значимых близких, желании оградиться от излишних контактов. Изображение деталей рисунка в проекции «взгляд сверху», наоборот, – чувство превосходства. Слишком отдаленные рисунки («взгляд со стороны») – стремление обособиться от ситуации, «уход» от ситуации (встречается, когда какая-либо ситуация не имеет эффективного решения). Чрезмерное приближение рисунка – теплота в контактах, открытость [5].

Использование цвета в рисунке. Нередко рисуночные методики выполняются с помощью простого карандаша, при этом инструкцией намерено игнорируется цвет в рисунке. Однако, большинство психологов, проводя рисуночную методику, отдают предпочтение использованию красок или цветных карандашей/мелков. Интерпретация цветовых выборов важна при расшифровке спонтанных рисунков. Также, необходимо учитывать наличие цветовой палитры у респондента: если у него нет под рукой всех необходимых для изображения цветов, то и интерпретация его цветовых решений не может быть сделана. Цвет в изображении может передавать определенные чувства, отношение к чему-либо и настроение в текущий момент, а также отражать область конфликта. При интерпретации необходимо учитывать многозначность цветов и быть осторожным при трактовке отдельных образов. Правильное понимание цветового решения клиента и его психологического значения дает широкий спектр дополнительной информации при анализе рисунка. Однако следует учитывать, что одной опоры на цветовое решение не достаточно [8].

Цвет в рисунке оказывает значительное эмоциональное воздействие на человека. Различают прямое и вторичное воздействие цвета. Прямое – способное вызывать ощущение тепла, холода, печали и веселья. Вторичное – связано с субъективными или объективными ассоциациями, возникающими от его воздействия. Восприятие цвета зависит от личностных характеристик человека, от степени его ассоциативного мышления, от умения человека абстрагироваться при рассматривании какого-либо объекта, а также от цветовых стереотипов, принятых в обществе. Примером цветового стереотипа может выступать ассоциация черного цвета с трауром, красного с любовными чувствами, желтого с разлукой [2].

Вторичное воздействие цвета может меняться в зависимости от личностных особенностей человека. Однако есть группа, относительно общих впечатлений, проявляющихся восприятии и создании рисунка. В таблице 1 представлены психофизиологическое влияние цвета на человека и возможные значения наиболее популярных цветов (см. табл. 1). Психологическое значение цвета представлено согласно концепции М. Люшера [6].

Таблица 1

Психофизиологическое влияние цвета на человека и возможные его значения

Цвет	Психофизиологическое влияние	Психологическое значение
Синий	Снижает частоту дыхания и кровообращения, успокаивает нервную систему, создает ощущение холода	Спокойствие и умиротворенность чувств, выявляет чувствительность и ранимость, отражает умение сопереживать и склонность к эстетической созерцательности, сензитивность, доверие, самопожертвование, преданность
Голубой	Успокаивает нервную систему, создает ощущение бодрости	Отражают хорошо контролируемые эмоции, привносит ощущение мира и бесконечности, тишины
Зеленый	Успокаивает дыхание и кровообращение, повышает слуховую чувствительность, обостряет зрение, повышает четкость восприятия предметов, успокаивает нервную систему, повышает умственную активность, создает ощущение преподнятого настроения	Цвет эластичной (упругой) напряженности, характеризует упорство, целеустремленность, сопротивляемость изменениям, постоянство воззрений
Светло-зеленый	Повышает остроту зрения, умственную активность	Цвет здорового Эго, роста, новизны жизни, умиротворенности, чувства безопасности
Красный	Активирует нервную систему, возбуждает дыхание и кровообращение, ослабляет остроту зрения, временно повышает умственную работоспособность	Выражение жизненной силы, нервной и гормональной активности, стремления к успеху, жадного желания всех жизненных благ
Оранжевый/желтый	Активизирует нервную систему, стимулирует к активной деятельности, создает ощущение тепла	Надежда или ожидание большого счастья, направленных в будущее, стремление к новому, еще не сформировавшемуся
Фиолетовый	Успокаивает нервную систему, снижает остроту зрения, вызывает ощущение утомления	Стремление восхищать других, способность к интуитивному и сензитивному постижению, нереальность желаний и безответственность

Коричневый	Угнетает нервную систему, создает ощущение сонливости	Символизирует чувственную основу ощущений, чувство утраты корней, потери домашнего очага
Черный	Угнетает нервную систему, создает ощущение плохого настроения, тоски	Символизирует отказ, полное отречение или неприятие, протест против существующего положения вещей
Белый	Обостряет зрение	Цвет пассивности, пустоты, деперсонализации или потери контакта с реальностью

Отдельным аспектом анализа рисунков является наблюдение за ходом рисования (поведение респондента, его взаимодействие с психологом, уточняющие вопросы). После предоставления инструкции многие люди испытывают неуверенность, связанную с правильностью выполнения задания. Как правило, она проявляется в вопросах: «Какое именно дерево мне нарисовать?», «Что еще мне дорисовать в рисунке?», «Я точно правильно выполняю задание?» [8].

Важно фиксировать последовательность изображения объектов на изображении, особенно в методике «Нарисуй семью». В зависимости от действия механизмов психологической защиты, ключевые фигуры, которые вызывают у человека беспокойство, могут быть нарисованы первыми, либо же последними. При изображении значительное внимание уделяется проблемной фигуре. Также, имеют место и дополнительные знаки, указывающие на беспокойство (изоляция фигуры от других членов семьи и себя, отсутствие этой фигуры на рисунке и др.).

Для анализа картин, используемых в психодиагностическом и психокоррекционном процессе (метафорические карты, метод психоанализа неавторского рисунка и др.) мы предлагаем следующие критерии: общее впечатление о картине, композиционное расположение деталей картины и их смысловое выделение, содержание картины, цветовая палитра, анализ символов.

Приведем пример анализа картины известного сюрреалиста Владимира Куша «Вечерний полет над городом». На картине изображена городская площадь, в окружении домов, в вечернее время суток. Брусчатка площади плавно переходит в оперение ворона таким образом, что на переднем плане картины мы видим его большие глаза и клюв. В сравнении с площадью, ворон занимает значительную часть картины, что создает противоречие, которое привлекает взгляд зрителя. Цветовая палитра картины разнообразна: черно-коричневое оперение ворона, затемненное пространство площади, светлое, голубое небо (несмотря на наличие месяца), освещенные черепицы крыши. Основными символами картины являются ворон и его скульптура, месец. В литературе [9] символ ворона представлен двумя аспектами: с одной стороны его связывают с символами хаоса и тьмы, злом и несчастьями, с другой – символ мудрости и справедливости. Месец – символ обновления, возрождения, изменчивости и цикличности. Таким образом, символизм картины выступает противопоставлением между светом и тьмой, хаосом и порядком, статикой и динамикой, чем и вызывает заинтересованность зрителя.

Выводы. Таким образом, существует ряд общих положений, которые учитываются в процессе анализа и интерпретации рисунков: пропорции и размер рисунка, состав линий, способ прорисовки, наличие штриховки, особенности нажима, расположение на листе, содержание изображения, цветовая палитра рисунка, упорядоченность деталей, а также последовательность изображаемых элементов рисунка. В ходе аналитической работы следует уделять внимание высказываниям респондента, его видению рисунка. Кроме того, для выявления бессознательных тенденций психики респондента необходимо отойти от тестовых показателей, представленных в рисуночных методах, а сделать акцент на феноменологическом подходе при работе с психологическим рисунком, который предполагает учет индивидуальных особенностей личности респондента, анализ архетипической символики и характера проекций, диалогическое взаимодействие между психологом и респондентом, при котором элементы рисунка или образы картин наполняются индивидуальным содержанием, что способствует выявлению личностной проблемы респондента.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию / Л.Ф.Бурлачук. – К.: Ника-Центр, 1997. – 128 с.
2. Заргарян И.В. Теория и практика цветоведения. Учебное пособие / И.В. Заргарян. – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 68 с.
3. Лебедев, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
4. Потемкина, О.Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О.Ф. Потемкина, Е.В. Потемкина. – СПб.: Речь, 2006. – 524 с.
5. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2011. – 529 с.
6. Собчик Л.Н. Метод портретных выборов / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2013. – 128 с.
7. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
8. Шляпникова И.А. Проективные методы психодиагностики / И.А. Шляпникова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2012. – 71 с.
9. Энциклопедия символов / автор-составитель В.М. Рошаль. – М.: АСТ, 2008. – 204 с.

УДК: 159.922; 159.923

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Каракетова Маргарита Хаджибиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат психологических наук, доцент Урусов Азрет Абукович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ЛИЦ РАЗНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

Аннотация. Принципы построения целостной индивидуальности человека; интегральная индивидуальность-целостная характеристика индивидуальных свойств человека; субъектно-объектный подход к индивидуальности; структурно-функциональный подход к целостной индивидуальности; структуры интегральной индивидуальности, изучение в зависимости от детерминации: внутренней или внешней; изучение иерархических уровней интегральной индивидуальности; индивидуальность выражается в неповторимой психологической атмосфере; индивидуальные особенности психологических процессов; индивидуально-неотъемлемая характеристика сущности личности; специальная теория индивидуальности; уровни интегральной индивидуальности: нейродинамический, психодинамический, личностный, социально-психологический, их свойства; t-критерий Стьюдента; опросник структуры темперамента В.М. Русалова; опросник свойств нервной системы Я. Стреляу; опросник свойств личности Р.Б. Кеттелла; опросник свойств социально-психологического уровня К.Н. Томаса; этнические различия групп; сплав биологического и социального; математико-статистическая обработка.

Ключевые слова: структура интегральной индивидуальности; нейродинамический уровень; психодинамический уровень; личностный уровень; социально – психологический уровень; целостная характеристика; темперамент; нервная система; дифференциальная психология; эмпирический материал.

Annotation. Principles for constructing holistic individuality of a person; Integral individuality is holistic characteristics of individual properties of a person subject-object approach to the individuality structural-functional approach to holistic individuality; Study of the structures of integral individuality depending on external and internal determination hierarchical levels of integral individuality; Individuality is expressed inimitable psychological atmosphere; individual features of psychological processes; Individuality Integral characteristics of person's essence; special theory of individuality; qualities of psychodynamic level of integral individuality; properties of the personal level of integral individuality; (properties) psychological level of integral individuality; t-Students criterion; the questionnaire of structure of temperament by V.M. Rusalov; Questionnaire of the properties of the nervous system Strelyu; questionnaire about the properties of Cattle's personality; questionnaire properties of the social-psychological level of Thomas; ethnic differences of groups; fusion of a biological and social mathematical statistical processing.

Keywords: structure integral personality; neurodynamic level; psychodynamic level; social-psychological level; holistic characteristics; temperament; nervous system; differential psychology; (psychology) empirical material.

Введение. Основные положения характеристик индивидуальности В.С. Мерлин сформулировал следующим образом: «Любое устойчивое целостное образование в природе или обществе представляет собой саморазвивающуюся и саморегулируемую большую систему, определенную взаимодействием необозримого множества условий. Саморегуляция и саморазвитие большой системы возможны лишь потому, что она состоит из нескольких относительно замкнутых подсистем, находящихся в иерархическом отношении друг к другу» [6, с. 36].

Изложение основного материала статьи. В.С. Мерлин озвучил идею: «Человеку присуще бесконечное количество свойств и особенностей. Для того чтобы исследование индивидуальности было интегральным, необходимо изучить связи между определенным количеством индивидуальных свойств, но относящихся к разным иерархическим уровням. Например, интегральным является изучение связей свойств нервной системы и свойств темперамента или связей личности и взаимоотношений в социальной группе. В качестве представителей разных уровней необходимо выбирать не любые изолированные свойства, а лишь те комплексы, которые определяют закономерную, относительно замкнутую систему» [6, с. 28].

Сергей Леонидович Рубинштейн считал индивидуальное неотъемлемой характеристикой сущности личности. Он отмечает, «чем больше в личности представлено всеобщее, в индивидуальном преломлении, тем она значительнее» [9, с. 119].

Иную разновидность целостной индивидуальности видит Б.Г. Ананьев. Он поясняет, что «только через рассмотрение полного набора характеристик человека возможно понять индивидуальность» [1, с. 334].

Отмечается, что в обратной зависимости находятся активность и реактивность, т.е. по концепции Я. Стреляу высокореактивные личности, которые сильно реагируют на всякие раздражители, обладают пониженной активностью и малой интенсивностью действий, их физиологические процессы как бы усиливают ту стимуляцию, а низкореактивные индивиды бывают более активны. Личности, которые реагируют слабее, могут дальше поддерживать интенсивность действий потому, что их физиологические процессы быстрее подавляют стимуляцию.

Вольф Соломонович Мерлин видел это иначе: «Исследование индивидуальности будет интегральным даже тогда, когда его объектом окажется лишь некоторые свойства нескольких (двух, трех) иерархических уровней» [6, с. 29].

А.В. Брушлинский полагал, что внутри бытия объект и субъект являются единой, неразделенной системой, соотносительны и не могут существовать по отдельности. Они представляют собой «сложнейшее сплетение и взаимовлияние противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, психических состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [3, с. 10].

В центре внимания концепции Т. Айзенка различаются два больших симптомокомплекса свойств, т.е. экстраверсии-интроверсии и нейротизма. Но, как ни прискорбно, Г. Айзенк не отличал друг от друга понятия личности и понятия темперамента, т.е. экстраверсия-интроверсия по Г. Айзенку одновременно являлись и

симптомокомплексом личности и симптомокомплексом темперамента. Это значит, что Г. Айзенк совершенно не различал понятие темперамента и понятие личности.

Оригинальную теорию индивидуальности приводит В.М. Русалов. Он стремится вскрыть локализацию, способ, механизмы вступления свойств определенных уровней развития материи «во взаимосвязи с другими, то как предпосылок и нужных условий, то как необходимых компонентов, то как ведущих факторов» [10, с. 3].

Специальная теория индивидуальности подразделяется им на два уровня: формально-динамический и содержательный. Первый предоставлен темпераментом человек, второй себя интеллект и характер субъекта деятельности. Он приходит к выводу, что «развитие высших уровней организации личности (т.е. интеллекта и характера) происходит путем преобразования низших уровней (т.е. темперамента), приведения их в соответствие с высшими, т.е. путем одновременной дифференциации и дезинтеграции всей конкретной индивидуальности человека» [10, с. 10].

Исследуя проблему целостной индивидуальности, известный психолог Р. Кеттелл, выделил ряд факторов, по которым есть соподчиненные явления личности, однако надо сказать, что по отношению друг к другу все эти факторы независимы, автономны в общей структуре личности, хотя возможны различные случайные совмещения их эффектов в поведении.

Таким образом, смысл сказанного Р. Кеттеллом приводит к выводу, что поведение личности зависит не только от его психических свойств, но и от физиологических, и физических, и химических свойств организма.

В деятельности В.С. Мерлин определяет две предпосылки, которые делают возможным усвоение индивидуального стиля деятельности:

1. «Зону неопределенности, возникшую на почве возможности осуществления с помощью различных операций и движений, промежуточных целей достижение одной и той же конечной цели.

2. Стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему движений, операций и промежуточных целей, благодаря которой достигается наибольшая успешность деятельности и наибольшее согласование разноразличных индивидуальных свойств» [6, с. 196].

Различные по своему аспекту психологические исследования опубликовали такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и другие. Проблему индивидуальности человека продолжают изучать Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, В.М. Русалов и другие. Накоплен фактический материал, представленный, прежде всего, Пермской и Пятигорской психологическими школами.

Широко развернулась работа по изучению структур интегральной индивидуальности в Пятигорской психологической школе под руководством В.В. Белоуса. Были проведены обширные экспериментальные исследования структур интегральной индивидуальности [Ф.М. Шидакова, 1991; А.А. Осипова, 1991; А.Т. Найманов, 1991; К.В. Макарова, 1992; Л.В. Мищенко, 1993; Е.Я. Михитарьянц, 1993; Ю.В. Павличенко, 1995; Г.П. Юрьев, 1997; Л.А. Ивашева, 1998; В.В. Жуков, 1999; С. Акур, 1999; С.А. Никулина, 2000; С.А. Клемешов, 2000; Г.П. Былим, 2000; И.Н. Дрокина, 2001; Т.В. Бельх, 2001; А.А. Урусов, 2001; И.К. Герюгова, 2002; С.Н. Ветвицкая, 2002; А.Л. Мисходжева, 2002; И.Г. Наталуха, 2003; А.Ф. Иорданов, 2003; Нгуен Кхак Тхан, 2003; Е.Е. Митичкина, 2004; Р.Г. Боязитов, 2004; И.Ю. Ширяева, 2005; А.Л. Коблева, 2005; А.С. Ушакова, 2006; М.Л. Шаповалова, 2006; В.Д. Поклонская, 2006; М.З. Газиева, 2012 и т.д.]. Таким образом, накоплен большой экспериментальный материал по исследованию и раскрытию структур интегральной индивидуальности.

Следующее экспериментальное исследование было проведено на базе Карачаево-Черкесского государственного университета в период с 2016 по 2018 год. Испытуемыми являлись студенты 2-4 курсов различных факультетов Карачаево-Черкесского государственного университета. В исследовании принимали участие 99 студентов очного и заочного отделений, из них 40 юношей и 59 девушек в возрасте от 18 до 24 лет.

При выборе испытуемых учитывались следующие данные у студентов:

- а) уровень общеобразовательной подготовки студентов, среди которых не было золотых медалистов;
- б) в экспериментальном исследовании все студенты были задействованы впервые;
- в) учитывалось добровольное участие испытуемых в экспериментальном исследовании;
- г) участие в экспериментальном исследовании студентов различных национальностей;
- д) участие в экспериментальном исследовании студентов разного пола.

В нашем исследовании для экспериментального изучения интегральной индивидуальности использовались следующие методики: социально - психологический уровень – методика К.Н. Томаса; личностный уровень – методика Р.Б. Кеттелла; психодинамический уровень – методика В.М. Русалова; нейродинамический уровень – методика Я. Стреляу.

Общее число показателей интегральной индивидуальности, которые использованы в данном исследовании, состоял из 32 показателей:

Социально-психологический уровень:

Показатель 1 Соперничество

Показатель 2 Сотрудничество

Показатель 3 Компромисс

Показатель 4 Избегание

Показатель 5 Приспособление

Личностный уровень

Показатель 6 Открытость, замкнутость

Показатель 7 Общий уровень интеллекта

Показатель 8 Эмоциональная устойчивость

Показатель 9 доминирование, подчиненность

Показатель 10 Беспечность, озабоченность

Показатель 11 Социальная нормированность

Показатель 12 Смелость

Показатель 13 Чувственность, твердость

Показатель 14 Отношение к людям

Показатель 15 Уровень развития воображения
 Показатель 16 Динамичность
 Показатель 17 Степень тревожности
 Показатель 18 Восприимчивость к новому радикализму
 Показатель 19 Зависимость от группы
 Показатель 20 Наличие внутренних напряжений
 Показатель 21 Уровень развития самоконтроля
 Психодинамический уровень
 Показатель 22 Эргичность
 Показатель 23 Социальная эргичность
 Показатель 24 Пластичность
 Показатель 25 Социальная пластичность
 Показатель 26 Темп
 Показатель 27 Социальный темп
 Показатель 28 Эмоциональность
 Показатель 29 Социальная эмоциональность
 Нейродинамический уровень
 Показатель 30 Сила возбуждения
 Показатель 31 Сила торможения
 Показатель 32 Подвижность нервных процессов
 Среди испытуемых было 40 карачаевцев, 33 русских и 26 черкесов.

Выводы. Результаты исследования были обработаны с помощью различных методов математической статистики: вычисления средних значений, сравнения средних величин по t- критерию Стьюдента, вычисления коэффициентов корреляций.

Сопоставление испытуемых различных этногрупп по t - критерию Стьюдента проводилось по 4-м уровням интегральной индивидуальности. Это осуществлялось с целью нахождения особенного и общего в структурах интегральной индивидуальности у испытуемых разных этногрупп.

При сравнении испытуемых разных этногрупп по t-критерию Стьюдента по показателям социально – психологического уровня статистически значимых различий не обнаружено.

При сопоставлении испытуемых разных этногрупп по t-критерию Стьюдента по показателям личностного уровня значимые статистические различия выявлены в восьми случаях. Наибольшее количество различий обнаружено между карачаевской и черкесской выборкой – четыре сопоставления. У карачаевской выборки больше доминирования и динамичности. У черкесской выборки больше эмоциональной устойчивости и уровня развития самоконтроля. В двух случаях зафиксированы статистически значимые различия между карачаевцами и русскими. У карачаевской выборки больше доминирования, а у русской выборки больше социальной нормированности. В двух случаях зафиксированы статистически значимые различия между черкесской выборкой и русской выборкой. У черкесской выборки больше зависимости от группы, а у русской выборки больше эмоциональной устойчивости.

При сопоставлении испытуемых по показателям психодинамического уровня интегральной индивидуальности обнаружено два различия. У карачаевской выборки больше социального темпа, чем у русской выборки. У русской выборки больше социальной пластичности, чем у черкесской выборки.

При сопоставлении испытуемых по показателям нейродинамического уровня интегральной индивидуальности разных этнических групп по t-критерию Стьюдента значимых различий не обнаружено.

Таким образом, экспериментальное исследование, проведенное нами показало, что значимые различия по критериям Стьюдента выявлены по десяти критериям четырех показателей интегральной индивидуальности из тридцати двух показателей.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968 - 340.
2. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности: монография. 4-е изд. перераб. и дополн. М. - Пятигорск: РАО-ПГУ, 2009.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
4. Елисеева О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001, 560 с.
5. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004, 701 с.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. – 256 с.
7. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития индивидуальности человека: монография. М. - СГУ, 2010.
8. Некрасова А.Н. Культура межнационального общения молодежи. М.: Смысл, 2008.
9. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Наука, 1959.
10. Русалов В.М. Некоторые основы специальной теории индивидуальности человека. // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. Пермь, 1988 - с. 3-10.
11. Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений: учебное пособие СПб., 2009.
12. Ушаков А.С. Развитие структур интегральной индивидуальности студентов – менеджеров. Автореф. дис... кан. псих. наук. Ставрополь, 2006.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб, 2000. – 608 с.
14. Щебетенко А.И. Развитие межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов. Автореф. дис... кан. псих. наук. Ставрополь, 2001.

УДК 158.9

магистрант Короткова Ксения Анатольевна

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

профессор, доктор психологических наук Дмитриева Елена Ермолаевна

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

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального изучения актуального уровня развития коммуникативной компетентности у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Статья содержит описание диагностической программы изучения когнитивного, эмоционального, поведенческого компонента коммуникативной компетентности, уровни характеристик ее развития у детей.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, коммуникативная компетентность, расстройство аутистического спектра, общение, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the current level of development of communicative competence in older preschoolers with autism spectrum disorder. The article contains a description of the diagnostic program for studying the cognitive, emotional, behavioral component of communicative competence, the levels of the characteristics of its development in children.

Keywords: social and communicative development, communicative competence, autism spectrum disorder, communication, cognitive component, emotional component, behavioral component.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) в качестве приоритетных задач образования определяет социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, направленное на освоение норм и ценностей, принятых в обществе, развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослым и сверстником, овладение речью как средством общения и культуры.

В психолого-педагогических исследованиях обсуждаются вопросы онтогенеза детского общения (Е.Е. Дмитриева, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.) Однако проблема дизонтогенеза коммуникативного развития детей, условий, методов преодоления и профилактики коммуникативных трудностей рассматривается недостаточно.

Одним из самых распространенных в настоящее время нарушений развития являются расстройства аутистического спектра (РАС). РАС рассматривается как биологически обусловленное особое нарушение психического развития, центральное место в котором занимают трудности коммуникации и социализации, тесно связанные с речевыми проблемами (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.). Исследователи отмечают нарушения коммуникативно - речевого развития детей с РАС, низкую способность лиц с РАС использовать речь для социального взаимодействия и коммуникации, неспособность инициировать или поддерживать диалог (Ю.В. Бессмертная, И.В. Евтушенко, Е.В. Жулина, Т.К. Игнатов, О.С. Никольская и др.) [4, 5].

Цель проведенного исследования — экспериментально изучить особенности развития коммуникативной компетентности у старших дошкольников с РАС с целью разработки модели психолого-педагогической помощи детям и их семьям, коррекции коммуникативного развития этих детей.

Коммуникативная компетентность рассматривалась нами как система знаний о правилах и нормах общения и способах взаимодействия в сообществе сверстников. Структурные компоненты коммуникативной компетентности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Задачи исследования:

- изучение уровневых характеристик развития у старших дошкольников с РАС когнитивного компонента коммуникативной компетентности.
- изучение уровневых характеристик развития у старших дошкольников с РАС эмоционального компонента коммуникативной компетентности.
- изучение уровневых характеристик развития у старших дошкольников с РАС поведенческого компонента коммуникативной компетентности.

Данное исследование проводилось на базе ООО «Региональный консультативный центр медико-психологического сопровождения «РОСТОК» г. Нижний Новгород. В исследовании принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста с РАС, которые получают медикаментозную терапию, психолого-педагогическое сопровождение специалистов центра. Дети проходят курс нейропсихологической коррекции, посещают занятия логопеда-дефектолога. На фоне проводимых занятий у детей отмечается положительная динамика в развитии, а именно в развитии речи, развитии высших психических функций. Однако специалистами отмечаются трудности формирования у детей коммуникативной компетентности.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения когнитивного и эмоционального компонента коммуникативной компетентности мы использовали комплекс методик для диагностики коммуникативных способностей Н.Е. Веракса.

Комплекс методик для диагностики коммуникативных способностей Н.Е. Веракса включает в себя 4 методики, каждая из методик направлена на изучение компонентов коммуникативной компетентности. Ребенку предлагается рассмотреть картинки с различными ситуациями, и ответить на вопрос экспериментатора, выбрав картинку, на которой изображен правильный ответ. Стимульный материал делится по гендерному признаку. Выводы об уровнях развития компонентов коммуникативной компетентности делались на основе критериально - балльной шкалы.

Уровни развития когнитивного компонента:

Высокий уровень (5-6 баллов). Дети имеют представления о нравственных нормах и умеют правильно выражать отношение к сверстникам. Четко различают ситуации взаимодействия, выделяют задачи и требования, предъявляемые сверстниками в этих ситуациях.

Средний уровень (3-4 балла). Дети распознают не все ситуации взаимодействия, поведение детей не всегда соответствует ситуации. Дети не всегда правильно выстраивают линию поведения в ситуациях общения.

Низкий уровень (0-2 балла). Дети не имеют четких представлений об общепринятых нормах, не распознают ситуации взаимодействия и выделяют не все задачи, предъявляемые взрослым. Испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.

Результаты изучения когнитивного компонента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности у старших дошкольников с РАС

Уровень развития	Кол-во детей	% детей
Высокий	1	3
Средний	8	27
Низкий	21	70

Анализ результатов показал, что 70 % детей имеют низкий уровень развития когнитивного компонента. Это говорит о том, что дети почти не распознают ситуации взаимодействия и не выделяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, не используют знания правил и норм общения. 27 % детей показали средний уровень развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности. Дети распознают не все ситуации взаимодействия и, соответственно, выделяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации, в зависимости от ситуации, они демонстрируют понимание нравственных норм, или выражают эгоцентричную позицию, либо недопонимание ситуации и, соответственно, предлагали ошибочные решения. И лишь 3% детей (1 ребенок) из опрошенных показали высокий уровень. Ребенок, которого отнесли к этому уровню, четко распознал различные ситуации взаимодействия, выделил задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, выстраивал свое поведение в соответствии с ними.

Уровни развития эмоционального компонента коммуникативной компетентности.

Высокий уровень (5-6 баллов). Дети различают эмоциональное состояние сверстников и ориентируются на него в процессе общения.

Средний уровень (3-4 балла). Дети не всегда различают эмоциональное состояние сверстника, что может приводить к трудностям в общении.

Низкий уровень (0-2 балла). Дети испытывают трудности в различении эмоциональных состояний сверстников и в общении с ними.

Критериально - бальная шкала позволила отнести детей к одному из уровней развития эмоционального компонента.

Результаты диагностики эмоционального компонента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни развития эмоционального компонента коммуникативной компетентности у старших дошкольников с РАС

Уровень развития	Кол-во детей	% детей
Высокий	2	8
Средний	9	31
Низкий	19	61

Анализ результатов показал, что 61 % детей имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми. Они продемонстрировали неспособность встать на место другого человека, а также импульсивность в принятии решения, сосредоточенность на своих интересах и переживаниях. Так, многие дети выбирали ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается к взрослому. То есть, дети выбирали путь максимальных удобств для себя. Они затруднялись в различении эмоций сверстников. 31 % детей не имели четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации. Дети не всегда различали эмоциональное состояние партнера, не проявляли готовности помочь, И 8 % детей не имели представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, не знали, как оказать помощь, поддержку.

С целью изучения поведенческого компонента коммуникативной компетентности старших дошкольников с РАС мы использовали «Метод проблемных ситуаций» Е.О. Смирновой. Испытуемым была предложена проблемная ситуация «Мозаика».

В игре участвовали двое детей. Экспериментатор дает каждому поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами. Одному из детей предлагается на своем поле выложить домик, а другому — наблюдать за действиями партнера. В процессе выполнения ребенком задания взрослый сначала порицает действия ребенка, а затем поощряет их. Фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику. После того как домик завершен, взрослый дает аналогичное задание другому ребенку. Во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить на своем поле

солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного ребенка преимущественно лежат желтые детали, а в коробочке другого — синие.

На основе критериально - балльных оценок выделены уровни:

Высокий уровень (10-12 баллов). Дети пристально наблюдают и активно вмешиваются в действия сверстника, одобряют, дают советы, подсказывают, помогают. Радостно принимают положительную оценку.

Средний уровень (5 - 9 баллов). Дети периодически пристально наблюдают за действиями сверстника, задают отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника, сравнивают с собой, говорят о себе.

Низкий уровень (0 до 4 баллов). Полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращают внимания на партнера, смотрят по сторонам, занимаются своими делами, заговаривают с экспериментатором), безразличны как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, безудовольно, поддерживают порицания взрослого и протестуют в ответ на поощрение партнера.

Результаты изучения поведенческого компонента коммуникативной компетентности представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни развития поведенческого компонента коммуникативной компетентности у старших дошкольников с РАС

Уровень развития	Кол-во детей	% детей
Высокий	-	-
Средний	12	40
Низкий	18	60

В результате диагностики мы выяснили, что 60 % дошкольников не проявляли интереса к действиям сверстника, не стремились с ним заговорить или поучаствовать в деятельности, они зачастую занимались своими делами, смотрели по сторонам, пытались вступить в контакт с экспериментатором. Это говорит о низком уровне развития способности вступать в контакт. 40 % испытуемых проявляли непостоянный интерес к действиям сверстника, иногда вмешивались в его деятельности, задавали вопросы и подсказывали решение задачи. Это говорит о среднем уровне сформированности данного показателя. Ни один из испытуемых не показал высокого уровня развития поведенческого компонента коммуникативной компетентности.

На основе качественно-количественных характеристик развития компонентов коммуникативной компетентности мы выявили общие уровневые характеристики коммуникативной компетентности у старших дошкольников с РАС.

У 35% испытуемых был выявлен средний уровень сформированности коммуникативной компетентности. Дети распознают не все ситуации взаимодействия и, соответственно, выделяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации. Детям этой группы свойственны трудности различения эмоциональных состояний сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении. Они имеют недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения к сверстнику, а так же имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми, им не всегда удается оценить себя и сверстника, они не способны контролировать свое поведение и эмоции.

Низкий уровень коммуникативной компетентности наблюдается у 65% дошкольников с РАС участвующих в эксперименте. Эти дети характеризуются отсутствием целенаправленного общения, не проявляют инициативу в общении с партнером, при попытке вступить во взаимодействие проявляет негативизм. Дети не распознают ситуации взаимодействия и не выделяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, затрудняются в различении эмоционального состояния сверстников, не имеют четких представлений об общепринятых нормах и представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми, не владеют средствами осуществления совместной деятельностью. Не готовы помогать, не стремятся сотрудничать.

Результаты эксперимента показали необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о системном нарушении всех компонентов коммуникативной компетентности у старших дошкольников с РАС и актуализируют проблему целенаправленного развития у этих детей коммуникаций.

При разработке коррекционно - развивающей программы необходимо учитывать индивидуально - типические особенности детей и их способности к коммуникации на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях.

Литература:

1. Бессмертная Ю.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - СПб, 2008 - № 37. - С. 392-398.
2. Веракса Н.Е. Диагностика готовности ребенка к школе. – М.: Мозаика-Синтез, 2007 – 120 с.
3. Двуреченская О.Н., Дмитриева Е.Е. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2018 - № 3. - С. 19-29
4. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка // Вестник Мининского университета. - 2017 - №2. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/351/352>(дата обращения 18.11.2018)
5. Игнатова Т.К., Евтушенко И.В. Специфика вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2017. - №11-1. - С. 150-156

6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении — СПб, Питер, 2009 — 209 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. 5-е изд., - М.:Тервинф, 2009. — 288 с.
8. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета. - 2018. Том 6, № 3.

Психология

УДК: 159

педагог-психолог Лебедева Татьяна Владимировна

Государственное бюджетное учреждение города Москвы

«Городской психолого-педагогический центр департамента образования города Москвы» (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЧЕЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу современных подходов к изучению темы развития речи и языка ребенка. Актуальность и популярность данной темы в широком контексте международных научных исследований во многом определяется уникальностью человеческой речевой деятельности. Практическая востребованность исследований детской речи в норме и при нарушениях детского развития обусловлена проблемой индивидуальных различий в освоении речи и языка, необходимостью оказания своевременной помощи детям с недостатками речи и языка, увеличением числа таких детей в популяции в целом.

Ключевые слова: речь, язык, речезыковое развитие детей, онтогенез речи и языка, междисциплинарный научный подход.

Annotation. Article is devoted to the analysis of modern approaches to studying of a subject of development of the speech and the child's language. The relevance and popularity of this subject in a wide context of the international scientific research in many respects is defined by uniqueness of human speech activity. The practical demand of researches of the children's speech is normal and at violations of children's development is caused by a problem of individual differences in development of the speech and language, need of rendering the timely help to children with shortcomings of the speech and language, increase in number of such children in population in general.

Keywords: speech, language, language development of children, ontogenesis of the speech and language, cross-disciplinary scientific approach.

Введение. Речь и язык являются важнейшими составляющими когнитивного и личностного развития детей на всех возрастных этапах. Речезыковое развитие человека детерминировано тесным взаимодействием медико-биологических предпосылок и социокультурных факторов. В настоящее время интерес исследователей к изучению природы индивидуальных различий в становлении речи и овладении языком ребенка проявляется в разных областях научного знания: психологии, медицине, психогенетике, психолингвистике, коррекционной педагогике и психологии и других. Это обусловлено тем, что объект исследования, уникальная человеческая способность к речевой деятельности, относится к самым сложным областям научного знания. На современном этапе актуальность этой темы возрастает в связи с наблюдаемым специалистами устойчивым увеличением в обществе числа детей с недостатками речевого и языкового развития.

Изложение основного материала статьи. Интенсивное практическое овладение родным языком и устной речью происходит в период дошкольного детства ребенка. Достаточно рано закладывается языковое поведение ребенка, развивается словарь и лексико-грамматический строй речи. Усвоение языка происходит чрезвычайно активно, усваивается морфологическая система родного языка. В то же время идет непрерывное совершенствование в практическом употреблении ребенком речи, что влияет на развитие всех когнитивных процессов в целом [2; 7].

Несомненно, что процесс появления языка и последующего речепорождения является онтогенетически обусловленным. В ситуации нормативного познавательного-речевого развития дети в дошкольном возрасте естественным образом полноценно проходят дограмматический период усвоения языка. У детей с различными формами нарушений речезыкового развития подобного не происходит.

В настоящее время в отечественной и зарубежной науке общепризнана точка зрения, что проблема изучения процессов порождения речи и овладения языком, природы индивидуальных различий в становлении речи и языка ребенка требует междисциплинарного подхода [12]. Сейчас достаточно часто проводятся исследования на больших популяциях детей, живущих в разных частях мира. Обнаружены общие явления детской речи (см., например, публикации D. Slobin, E. Bates, M. Tomasello и др.), в том числе, касающиеся ранних детских вокализаций и формирования начального лексикона детей в разной языковой среде [8]. Это влечет за собой необходимость кооперации ученых разных стран, а также представителей различных научных школ.

Изучению разных аспектов детской речи посвящены работы специалистов, принадлежащих к разным областям знания: лингвистики, психологии и педагогике, медицины и других.

В последние годы опубликован ряд работ отечественных онтолингвистов, которые подводят итоги многолетних исследований детской речи и усвоения русского языка детьми. Примером может служить объемный труд М.Д. Воейковой «Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка», работы С.Н. Цейтлин, в том числе «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи», и другие [1; 9]. Результаты, полученные представителями Санкт-Петербургской лингвистической школы в самостоятельных исследованиях, а также в рамках длительного участия в международных кросс-культурных проектах, на данный момент являются уникальным материалом, содержащим обширные данные о закономерностях овладения детьми языком и речью.

Собраны данные о своеобразии языка, которым пользуется ребенок на разных стадиях своего развития, о стратегиях его освоения, о связи когнитивного и языкового развития ребенка, об индивидуальных особенностях речи разных детей и о многих других проблемах. Создан Фонд данных детской речи, систематически пополняемый сведениями о детских речевых инновациях и особенностях формирования языковой системы ребенка.

Подробно изучены вопросы словообразования и словоизменения в детской речи, иерархическая организация языковой системы, взаимосвязь овладения ребенком языком с типом конкретного используемого языка.

Проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых на механизм освоения ребенком языка. Существующие различия во взглядах заключаются прежде всего в том, начинается ли освоение грамматической системы языка каждым ребенком «с чистого листа» или есть некое врожденное устройство в его мозге, называемое «универсальной грамматикой», которое лишь модифицируется в процессе индивидуального развития.

Сторонники генеративной теории, возглавляемые Н. Хомским, развивают идею о врожденности языковых структур, во многом ориентируясь на факт скорости естественного освоения родного языка ребенком без какого-либо целенаправленного воздействия взрослого на этот процесс [6; 9].

Представители функционально-структурного подхода (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, М.Д. Воейкова, С.Н. Цейтлин, Ж. Пиаже, D.I. Slobin, W.U. Dressler, M. Tomasello и многие другие) считают, что врожденных языковых структур не существует, есть только особая предрасположенность мозга к овладению такой сложной знаковой системой, как человеческий язык [9].

Язык не дается ребенку при рождении, ему дается способность самостоятельного выстраивания в своем сознании всех компонентов языковой системы (фонологического, морфологического, синтаксического, лексического и других). Другая необходимая способность позволяет перенять язык у его взрослых носителей. Это способность воспринимать коммуникативные намерения других людей в процессе общения с ними. Указанные способности рассматриваются в качестве основных, необходимых для освоения языка [9].

Среди работ, посвященных детской речи, существенное место занимают исследования Т.Н. Ушаковой [7; 8]. В ее работах подробно рассматриваются психофизиологические механизмы речевого онтогенеза, проблемы понимания речи и ее осмысленности, восприятия и произнесения речи и многие другие.

Экспериментально выделены функциональные структуры во второй сигнальной системе, которые являются стабильными образованиями на протяжении всей жизни человека. Для овладения ребенком полноценной речью ему необходимо накопить немало внутренних «скрытых» психофизиологических образований вербальной сферы. К их числу относятся логогенные структуры (базовые элементы), их вербальная сетевая организация («вербальные сети»), структуры, фиксирующие грамматические и логические значения. Все эти функциональные структуры представляют собой элементы процесса речепорождения и по-разному в него включены в зависимости от типа используемого языка. Выделяются также другие явления второй сигнальной системы – динамические процессы, которые обеспечивают продуктивность речевой деятельности. Т.Н. Ушакова соотносит выявленные структуры с известной дихотомией «язык – речь» и делает вывод, что стабильные компоненты второй сигнальной системы соответствуют функции языка, а динамические – речи.

Наиболее полно концепция природы вербальной функции и механизмов речи и языка представлена в работе Т.Н. Ушаковой «Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики» [7]. Отражены и систематизированы психологические, лингвистические, психофизиологические, когнитивистские аспекты изучения языка и речи, освещены проблемы речевого онтогенеза, психологические проблемы вербальной семантики и многие другие.

В рамках медико-биологического направления изучено влияние различных факторов пре-, пери- и neonatalного развития на становление речевых способностей ребенка.

В ряде комплексных научных исследований последних лет получены данные о взаимосвязи отставания ребенка в речевом развитии с такими факторами, как недоношенность, малый вес при рождении, заболевания матери во время беременности, низкое качество дородового ухода, низкие оценки по шкале Апгар, мужской пол ребенка, наличие случаев речевых расстройств у родственников, повышение порядкового номера рождения, низкий образовательный статус родителей [11; 12].

Показано, что фактор задержки внутриутробного развития плода влияет на отставание ребенка в овладении речью и языком до старшего дошкольного возраста. Такие дети отстают от нормативной выборки по объему и содержанию словаря, затрудняются в понимании и использовании слов [11].

Отставание в объеме словаря и общая морфологическая и синтаксическая бедность речи у детей от 1 до 3,5 лет коррелирует с недоношенностью, малым весом при рождении и оценкой по шкале Апгар [11].

Устойчивое отставание в речевом развитии у детей с крайней недоношенностью и малым весом при рождении также обнаруживается вплоть до школьного возраста, и во многом обуславливают будущие проблемы в сфере грамотности [11].

Заслуживает внимания факт взаимосвязи грудного вскармливания ребенка и развития его когнитивных функций. Имеются данные о существовании положительной связи между грудным вскармливанием и познавательно-речевым развитием ребенка в младенческом и раннем возрасте [12].

Современные психогенетические исследования показывают, какую роль в формировании индивидуальных особенностей овладения языком и его реализации в речи играют факторы общесемейной среды и генетических влияний. Получены данные, что речевые и языковые способности в целом и некоторые их компоненты – понимание слов и их использование в активной речи, артикуляционные и фонологические навыки, понимание и использование в речи синтаксических структур, имеют значительную генетическую и общесредовую обусловленность [10].

Показано также, что в дошкольном возрасте выше, чем в других возрастах, вклад наследственности в индивидуальные особенности общего уровня овладения ребенком языком и речью, экспрессивной речи, а также в понимании и использовании слов и лексико-грамматических структур речи. Существенную генетическую обусловленность имеют характеристики, касающиеся знания грамматических правил и морфологии русского языка [10].

В исследованиях Е.Л. Григоренко, научная деятельность которой имеет в настоящее время широкое международное признание, разрабатываются теоретические, методологические и практические вопросы изучения характеристик, роли и этиологии индивидуальных различий когнитивного развития, опосредующих овладение ребенком речью и языком, а впоследствии – чтением и письмом. Е.Л. Григоренко обосновала многоуровневую модель становления навыков чтения и правописания, в которой большое место занимает анализ когнитивных процессов, предшествующих их возникновению и автоматизации [3; 4].

К базовым когнитивным процессам относятся фонетико-фонологическое осознание, декодирование и опознавание единичных слов, морфологическое и орфографическое осознание, кратковременная и долговременная память, словарный запас и другие. Эти процессы и когнитивные репрезентации начинают формироваться в дошкольном периоде, их развитие у детей характеризуется большим межиндивидуальным разбросом. Созревая на этапе «до-чтения», эти психологические характеристики выступают в качестве предпосылок и основы для следующего этапа речезыкового развития – этапа обучения чтению и письму [4].

По мнению Е.Л. Григоренко, индивидуальные когнитивные особенности ребенка, в том числе и речезыковые, реализуются в зависимости от функционирования иерархической структуры «геном – головной мозг – когнитивные функции» и опосредуются средовыми факторами [4].

Общий поток исследований речевого онтогенеза предполагает развитие методического инструментария, разработки новых экспериментальных и технических средств. Международное распространение получают популярные способы получения, накопления и верификации фактических данных с помощью использования различного рода методик, опросников и анкет. Примером может служить тест Baley или MacArthur Communicative Development Inventory [5].

В частности, в обобщающих работах G. Conti-Ramsden и K. Durkin содержится много информации об исследованиях в области изучения речи и языка детей. Приводится перечень современных зарубежных диагностических методов оценки экспрессивных и импрессивных языковых навыков, а также нормативные данные, полученные на больших популяционных выборках детей, обследованных в разных странах. Это Британские шкалы способностей для оценки когнитивных способностей и академических достижений детей от 3 до 17 лет – «British Ability Scales Third Edition (BAS 3)»; Британские шкалы для изучения пассивного словарного запаса у детей от 3 до 16 лет – «British Picture Vocabulary Scale Third Edition (BPVS III)»; Тесты активного и пассивного словарного запаса для людей от 2 до 80 лет – «Expressive One-Word Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (EOWPVT-4) and the Receptive One-Word Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (ROWPVT-4)»; Новые шкалы языкового развития Рейнелла для детей от 2 до 7,5 лет – «New Reynell Developmental Language Scales (NRDLS)»; Тесты словарного запаса для людей от 2,5 до 90 лет – «Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-IV)»; Тесты раннего языкового развития для детей от 2 до 7 лет – «Test of Early Language Development Third Edition (TELD-3)» и другие методики [13].

В настоящее время наблюдается рост интереса к речи детей раннего возраста и ранней диагностике речевых нарушений. При оценке психических функций, в том числе речевого и коммуникативного развития детей, необходимо использовать стандартизированные шкалы оценки. Очевидно, что каким бы опытом не обладал специалист (логопед, невролог или психолог), производящий оценку, риск ошибки достаточно высок, что может негативно отразиться на стратегии коррекционной работы с детьми.

В зарубежных исследованиях широко применяются родительские опросники, которые имеют ряд преимуществ перед другими средствами оценки детской речи. Они позволяют получить полноценную информацию, как о речи детей, так и о речи родителей, которые в процессе наблюдения за ребенком задумываются о своем речевом поведении и могут его скорректировать.

В России отмечен малый опыт создания, адаптации и применения опросников коммуникативного и речевого развития. Впервые в нашей стране И.А. Чистович были адаптированы два западных опросника: «KID-Scale» и «Child Development Inventory». С их помощью оценивается широкий спектр проблем, не только речь ребенка, но и его социальные навыки, навыки самообслуживания, моторное развитие [5].

На данный момент в России первой и единственной нормированной шкалой для оценки речи детей от 8 до 36 месяцев являются два опросника, адаптированных для русского языка авторским коллективом Санкт-Петербургской школы онтолингвистики (С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, В.Л. Рыскина, Е.А. Вершинина, А.М. Вершинин). Это «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (от 8 до 18 мес.) и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (от 18 до 36 мес.), представляющие собой адаптацию Макатуровского опросника. Полученные нормы лексического развития русскоязычных детей вошли в международную базу данных, позволяющую сравнивать лексикон разных языков [5].

Сейчас в мире все чаще предпринимается разработка таких комплексных подходов и методов выявления детей с недостатками речезыкового развития, которые можно применять в дошкольном возрасте [3; 14; 15]. Психологические и педагогические науки ведут поиск ранних индикаторов риска для различных способностей к обучению, в том числе и языковых. Необходимо как можно раньше иметь возможность безошибочного выявления детей раннего и дошкольного возраста, у которых в будущем могут возникать трудности в обучении.

Выводы. Наш краткий анализ современных научных работ в области изучения детской речи и языка показал, что палитра этих исследований чрезвычайно разнообразна. Данный вывод касается различий в выборе вектора исследований в разных областях научного знания: психологии, лингвистике, психофизиологии, медицине и биологии, психогенетике, педагогике и других. Также очевидным является вывод, что представители разных теоретических школ и направлений имеют разные взгляды на природу и сущность таких явлений как речь и язык человека. Многообразие мнений и идей связано с уникальностью предмета изучения и сложностью в разработке данной проблемы в связи с ее комплексным характером.

Литература:

1. Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. – М.: Знак, 2011. – 328 с.
2. Волковская Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: Учебно-методическое пособие. – М: Национальный книжный центр, 2011. – 144 с.
3. Григоренко Е.Л. Чтение о чтении / Е.Л. Григоренко, Дж. Дж. Эллиотт. – Воронеж: АИСТ, 2012. – 416 с.
4. Григоренко Е.Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 2012. – 41 с.
5. Елисеева М.Б., Вершинина Е.А., Рыскина В.Л. Макатуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарий. – Иваново: ЛИСТОС, 2016. – 76 с.
6. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М.: Смысл, 2013. – 400 с.

7. Ушакова Т.Н. Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с.
8. Ушакова Т.Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524с.
9. Цейлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – 592 с.
10. Чернов Д.Н. Психогенетические исследования речевых и языковых способностей: краткий обзор и перспективы изучения // Современная зарубежная психология. 2014. № 2. С. 5 – 17.
11. Чернов Д.Н. Медико-биологические факторы речеязыкового развития ребенка (часть 1) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 3. С. 65–78. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72749.shtml> (дата обращения: 28.03.2019)
12. Чернов Д.Н. Медико-биологические факторы речеязыкового развития ребенка (часть 2) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 3. С. 79–90. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72750.shtml> (дата обращения: 28.03.2019)
13. Conti-Ramsden, G. Language Development and Assessment in the Preschool Period [Text] / G. Conti-Ramsden, K. Durkin // Neuropsychology Review. – 2012. – № 22. – P. 384–401.
14. Kornilov S.A., Rakhlin N., Grigorenko E.L. Morphology and developmental language disorders: new tools for russian // Psychology in Russia: State of the Art. M.: Russian Psychological Society, 2012. P. 371–387.
15. Rakhlin N., Kornilov S.A., Reich J., Babyonyshev M., Koposov R.A., Grigorenko E. L. The Relationship between Syntactic Development and Theory of Mind: Evidence from a Small-Population Study of a Developmental Language Disorder // Journal of neurolinguistics. 2011. № 24(4). P. 476–496.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук Печерская Анна Алексеевна

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН

Аннотация. Работа посвящена акмеологии субъекта профессиональной деятельности. Рассматриваются психолого-акмеологические аспекты самореализации и движения к вершине личностного и профессионального развития женщин. Проанализированы основные препятствия и позитивные тенденции профессиональной самореализации женщин. Сделан вывод о значимости профессиональной самореализации в субъективном благополучии женщины и становлении зрелой личности.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, женщины, зрелая личность, профессиональная деятельность, профессиональное развитие.

Annotation. The work is devoted to the acmeology of the subject of professional activity. The psychological and acmeological aspects of self-realization and the movement to the acme of the personal and professional development of women are considered. The main obstacles and positive trends of professional self-realization of women are analyzed. The conclusion is made about the importance of professional self-realization in the subjective well-being of woman and the formation of a mature personality.

Keywords: self-realization, professional self-realization, women, mature personality, professional activity, professional development.

Введение. В текущее время отмечается растущее внимание к проблеме личностной и профессиональной самореализации человека. В поле изысканий оказываются вопросы саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования, условия и факторы профессиональной самореализации личности, на всех этапах жизнедеятельности, особенно в период взрослости, когда достигается наивысший расцвет личности. Теоретический анализ научных психолого-акмеологических источников позволяет отметить немногочисленные научные работы, раскрывающие гендерные аспекты личностно-профессионального развития и профессиональной самореализации личности. Стремление женщины реализовать в профессиональной сфере свои способности встречает некоторые препятствия и позитивные тенденции, анализу которых и посвящена данная работа.

Изложение основного материала статьи. Самореализация личности – сложный и длительный процесс, задача на всю жизнь. Самореализация личности в понимании К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анциферовой, С.Л. Рубинштейна – это реализация деятельности личности, направленная к достижению жизненных целей. Под профессиональной самореализацией Е.В. Федосенко понимает непрерывный гетерохронный процесс развития потенциалов человека в деятельности в течение всего его жизненного пути [10, с. 42]. Профессиональная самореализация является одной из основных линий личностной самореализации и связана, прежде всего, с реализацией потребности в самоуважении, принятии и принадлежности к определенной социальной группе, со способностью удовлетворять потребности более полной степени, чем самореализация в сфере семьи.

В основе акмеологического подхода, как определяет А.А. Деркач, заложена проблема реализации себя в профессиональной деятельности, достижения высшей степени личностной и деятельности зрелости – профессионального акме. Профессиональная зрелость становится необходимым условием достижения профессионального акме личности. Потребность в саморазвитии, самореализации – это основополагающая составляющая зрелой личности. Профессиональное акме как высокий уровень профессиональных достижений индивида, признан профессиональным обществом как социально желаемый результат, который заметно превышает нормативный уровень, привлекая инновационные приемы и технологии в профессиональной деятельности личности [5].

В сфере современной трудовой деятельности уменьшилось количество исключительно мужских и женских занятий. Заметно сгладились традиционные различия в профессиональном поведении мужчин и женщин. При этом, как отмечает Е.В. Стасенко, именно представительницы «слабого» пола чаще

испытывают трудности в процессе профессиональной самореализации, поскольку все еще существуют стереотипы о невозможности для женщин сочетать успешность в профессиональной деятельности с благополучным браком и полноценной семьей [7, с. 3].

Самореализация предполагает гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие индивидуальных и личностных потенциалов. Профессиональная сфера рассматривается как одна из приоритетных сфер самореализации, поскольку именно в ней личность может в полной мере воплотить и раскрыть себя. Процесс профессиональной самореализации личности детерминирован совокупностью факторов. Анализ работ ряда авторов (Л.Ю. Бобровой [1], Р.Г. Гаджиевой [2], В.И. Губановой [4], Е.Н. Скрипачевой [6] и др.) позволил очертить основные проблемные тенденции, возникающие в профессиональной самореализации женщин. А именно:

- Сочетание женщинами профессиональных и семейных ролей. По этой причине относительно мало представлено женщин на высоких должностях, поскольку это требует полной отдачи сил и времени.

- Проблема сочетания женщиной двух значимых сфер жизни – семейной и профессиональной – часто рассматривается сквозь призму «ролевого конфликта», подчеркивая наличие во внутреннем мире женщины целого комплекса негативных ощущений, переживаний, сомнений, вызванных как объективными трудностями такого сочетания, так и субъективными. «Ролевой конфликт работающей женщины» рассматривается как комплекс субъективных, негативных переживаний, возникающий у женщин при оценке ими того, как они справляются с сочетанием ролей в профессиональной и семейной сферах. Женщина зачастую стоит перед выбором между семьей и профессиональной деятельностью, переживая сложный ролевой конфликт. Он сопровождается ощущением давления со стороны семьи или руководства. Наиболее выраженным деструктивным показателем ролевого конфликта является чувство вины, возникающее из модели восприятия женщиной своих ролей. Чувство вины характеризуется высокой устойчивостью и множественностью сфер проявления – отношение женщины к детям, мужу, работе, самой себе. Понятно, что это чувство действует не в интересах же позитивного отношения и Я-концепции, социального самочувствия женщины и побуждает ее (чтобы «загладить вину») идти на уступки окружению, которое воспринимает данное поведение как должное, как подтверждение природной покорности, уступчивости женщины. Однако, как отмечает В.И. Губанова, служение другим из чувства долга также не сочетается с самореализацией, поскольку, постоянно жертвуя собой, человек утрачивает свое «Я» [4].

- Большинство женщин работают в режиме «двойной нагрузки», что приводит к постоянному перенапряжению и переутомлению. Такое состояние может сопровождаться психологическим, эмоциональным, иногда физическим отстранением от активности, неудовлетворенностью в результате постоянных стрессовых ситуаций. Принимая на себя большинство обязанностей в семье, женщина обрекает себя на перегрузку, в результате чего снижается ее профессиональная активность.

- Сложности, связанные с материнством. Зачастую, руководство не всегда позитивно относится к женщинам в репродуктивном возрасте, опасаясь возможной беременности и последующего ухода в отпуск.

- В профессиональной самореализации женщина постоянно должна преодолевать стереотипы выбора профессии. Многие женщины соглашаются с имеющейся системой ролей в социуме. Из-за этого сами же препятствуют собственной реализации в профессии, допуская и принимая действие стереотипа, существования традиционно «мужских» специальностей. Женщины по сравнению с мужчинами выбирают менее динамичные профессии и более склонны к так называемым «кабинетным» профессиям. Однако, данные сферы деятельности являются продолжением типичных семейных видов деятельности женщины (педагогика, медицина, секретарская работа, кулинария) [3]. Тенденция к традиционным профессиональным выборам сегодня для обоих полов, в целом, сохраняется.

- Еще одной серьезной проблемой есть противоречия между индивидуальными потребностями личностного развития и нормативными представлениями, которые возникают в гендерных стереотипах. Насыщенная стереотипами культурная среда приводит к возникновению психологических препятствий: внутренних конфликтов, трудностей в конструировании идентичности, чувства вины, чрезмерной уступчивости, страха успеха, экзистенциальных кризисов, приобретенной беспомощности и т.п.

В профессиональном росте женщины мешают ложные убеждения типа:

- постоянная готовность помочь рано или поздно вознаграждается;
- только изнурительная работа приводит к серьезным достижениям;
- я должна делать то, чего от меня ожидают.

Однако, на самом деле бескорыстная помощь в профессиональной деятельности приводит к обрастанию «паразитами». Наиболее отчетливо подобные противоречия возникают в зрелом возрасте, когда в условиях реальной жизнедеятельности сбываются или опровергаются поло-ролевые установки, усвоенные ранее [8]. Поэтому следует очертить круг обязанностей, которые необходимо выполнять, не брать на себя работу, возложенную на других, и не стесняться сказать им об этом. Продуктивней для женщины будет концентрироваться на задачах, которые принесут успех, ставить долгосрочные цели, не бояться выдвигать требования.

Обратимся к индивидуальным особенностям личности женщин как факторов их профессиональной самореализации. Так, В.И. Губановой установлено негативное влияние таких личностных черт, как неуверенность в возможностях реализовать свой потенциал, экстернальный локус контроля, эмоциональная нестабильность, низкая мотивация к карьере, высокий уровень выраженности психотизма [4]. Среди затрудняющих черт Е.В. Стасенко называет: эмоциональную неустойчивость, недостаточную социальную смелость, низкое самоуважение, низкую креативность и познавательные потребности. При этом, автор уверена, что затруднения женщин в самореализации носят временный характер и могут быть преодолены [7, с. 22].

В профессиональной практике женщины сочетают инструментальные мужские и эмоциональные женские качества, но постоянно контролируют проявление тех и других, опасаясь получить негативную внешнюю оценку из-за излишнего проявления мужских качеств.

Наряду с факторами, выступающими препятствиями в профессиональной самореализации женщин, следует обозначить наличие и позитивных тенденций. Становится все более обычной относительно непрерывная вовлеченность женщин во внешнюю занятость (профессиональная деятельность, образование). Наблюдаются изменения по усилению профессиональных ролей женщин и меньшей их причастности к

семейной жизни и роли матери. Появление женщин, направленных на образование и карьеру, рассматривается как положительная тенденция для процесса профессиональной самореализации.

Как отмечено В.И. Губановой, успешность профессионального самоопределения женщин прямо связана с семейным воспитанием, структурой родительской семьи, которые располагают к определенным установкам и ценностным ориентациям. Потенциальные возможности личности актуализируются в условиях безопасности и любви. Среди женщин, успешных в карьере, 85% воспитывались в полной семье и 14% – в неполной [4, с. 238]. Успешная самореализация женщины в сфере профессиональной деятельности подкрепляется: развитием самосознания; выбора в сторону непрерывного развития в течение всей жизни, что на каждом его этапе имеет свое значение; внутренней свободой; предусматривает наличие интернального локуса оценки, автономность и независимость личности от окружающей среды и, одновременно, адекватного восприятия и реагирования на мир внешний.

Профессиональная самореализация женщин направляется и развитием личностных качеств, таких как: уверенность, поведенческая гибкость, ответственность, эмоциональная уравновешенность, независимость, самостоятельность, стремление к достижениям.

Удовлетворенность работой, профессиональная самореализация является одним из важнейших элементов субъективного благополучия, а профессиональная самореализация – важным фактором становления личности. По мнению В.А. Гупаловской, «женщины, достигшие оптимального уровня профессиональной самореализации, более независимы в мыслях, суждениях, действиях, решительные, способные принимать решения и брать на себя ответственность за них» [3, с. 94].

Результаты зарубежных исследований показывают, что женщины получают удовольствие от работы по следующим причинам: работа дает ощущение стабильности и осмысленности намерений, общности с коллегами, сотрудниками, приносит доход, является основой собственной защищенности; создает возможность выполнять обязанности зрелой личности, оказывать помощь другим людям, приносит радость общения [9]. В процессе выполнения профессиональных ролей формируется профессионализм, который позволяет развиваться, реализовать потенциал личности, повысить социальный статус.

При этом, с каждым годом растет число женщин зрелого возраста, которые только начинают свою карьеру. Такая тенденция является закономерной и легко объясняется вначале реализацией женщины в роли матери и жены, а также возможностью применения приобретенного с годами профессионального и социального опыта [8].

В свою очередь, включенность в профессиональную деятельность, успешная профессиональная самореализация и движение женщины к профессиональной вершине, приводит к положительным воздействиям: повышается социальный статус, удовлетворяется потребность в самореализации, стимулируется необходимость поддержки профессиональной квалификации, внешнего вида. Это все придает женщинам уверенности в себе и положительно влияет на их активность.

Выводы. Таким образом, под «профессиональной самореализацией» понимаем сложный, многоуровневый процесс реализации личностно-профессионального потенциала в профессиональной деятельности. С одной стороны, успешная профессиональная самореализация и достижение профессионального акме женщины обусловлены совокупностью препятствий и позитивных тенденций. Среди последних значимыми являются развитие самосознания, непрерывное развитие в течение всей жизни, уверенность, эмоциональная уравновешенность, независимость, самостоятельность, стремление к достижениям. С другой стороны, профессиональная самореализация является одним из важнейших факторов субъективного благополучия личности женщины. Профессиональная реализация обеспечивает включенность женщины в общественные процессы, улучшает ее общественное и психологическое самочувствие, способствует становлению зрелой личности.

Литература:

1. Боброва Л.Ю. Акмеологические факторы развития профессионального самоотношения женщины-руководителя / Л.Ю. Боброва. – Автореф. дис... канд. психол. наук / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2008. – 22 с.
2. Гаджиева Р.Г. Психолого-акмеологический подход в изучении влияния гендерных стереотипов на профессиональную самореализацию личности / Р.Г. Гаджиева // Акмеология. – 2004. – № 4 (12). – С. 14-21.
3. Гупаловская В.А. Профессиональная самореализация и субъективное благополучие женщины / В.А. Гупаловская // Проблемы общей и педагогической психологии: сб. науч. пр. Ин-та психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины. – 2005. – Т. 7. – № 1. – С. 90-97.
4. Губанова В.И. Барьеры самореализации женщины в профессиональной среде / В.И. Губанова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 12. 2009. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 236-242.
5. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А.А. Деркач // Акмеология. – 2015. – № 2 (54). – С. 8-21.
6. Скрипачева Е.Н. Психические состояния женщин в кризисе середины жизни и возможности их акмеопсихологической коррекции / Е.Н. Скрипачева. – Автореф. дис... канд. психол. наук / Нац. исслед. Том. гос. ун-т. Томск, 2014 – 23 с.
7. Стасенко Е.В. Психологические особенности личности женщин, успешно самореализующихся в профессиональной деятельности / Е.В. Стасенко. – Автореф. дис... канд. психол. наук / БГПУ, Барнаул, 2007. – 23 с.
8. Шевченко Н.Г. Личностная рефлексия как фактор успешной самореализации женщин зрелого возраста / Н.Г. Шевченко. – Автореф. дис... канд. психол. наук / Научно-образовательный центр Российской академии образования. Сочи, 2007. – 24 с.
9. Эрхард У. Хорошие девочки отправляются на небеса, а плохие – куда захотят, или почему послушание не приносит счастья / У. Эрхард. – М.: Класс, 2001. – 176 с.
10. Профессиональная самореализация личности в современном обществе. Монография / Под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2009. – 121 с.

УДК: 159.99

доктор психологических наук, профессор Плугина Мария Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ставрополь);

аспирант Ягубова Ольга Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ Я-КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЛОГОПЕДА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные личностью и деятельностью современного логопеда, с профессиональными задачами и функциями, которые он призван выполнять в соответствии с требованиями профессии. В процессе теоретического анализа обоснована необходимость выявления сущностного содержания компонентов структуры Я-концепции логопеда, которая заявлена как сложная личностная структура личности, и представление о которой позволяет субъекту деятельности определять не только организацию жизнедеятельности в настоящем, но намечать вектор своего будущего личностно-профессионального развития.

В процессе исследования было показано, что в структуре Я-концепции логопеда правомерно выделить следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, профессионально-деятельностный, эмоционально-оценочный, волевой, коммуникативно-поведенческий, характеристики которых в полной мере отражают специфику профессии логопеда, позволяя ему формировать целостное представление о себе как субъекте деятельности, общения и познания.

Ключевые слова: дефекты речи, коррекционная деятельность, логопед, социализация личности, структура, субъект профессиональной деятельности, Я-концепция.

Annotation. The article deals with the issues related to the personality and activities of the modern speech therapist, with professional tasks and functions that it is designed to perform in accordance with the requirements of the profession. In the process of theoretical analysis, the necessity of identifying the essential content of the components of the structure of the I-concept of speech therapist, which is stated as a complex personal structure of the individual, and the idea of which allows the subject to determine not only the organization of life in the present, but to outline the vector of their future personal and professional development.

In the course of the study it was shown that in the structure of the Self-concept of a speech therapist it is legitimate to identify the following components: cognitive, motivational, professional activity, emotional-evaluative, volitional, communicative-behavioral, the characteristics of which fully reflect the specifics of the profession of speech therapist, allowing him to form a holistic view of himself as a subject of activity, communication and knowledge.

Keywords: speech defects, correctional activity, speech therapist, socialization of personality, structure, subject of professional activity, I-concept.

Введение. Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что сегодня практически во всех профессиональных сферах наблюдается рост требований к личности и деятельности их субъектов. Это объясняется тенденциями общественного развития, наличием кризисных явлений во всех сферах общества и необходимостью их преодоления. Но, решение задачи, связанной с преодолением негативных тенденций в политической, социально-экономической сферах, в сфере образования возможно только в том случае, если в каждой из них будут работать специалисты с высоким уровнем профессиональной компетентности, осознающих степень своей ответственности перед обществом и профессиональным сообществом за результаты своего труда.

Не является исключением и деятельность представителей практической сферы образования, призванных оказывать специализированную помощь детям, имеющим отклонения в развитии речи. Социум и образовательное сообщество предъявляет к современному логопеду высокий уровень требований не только к его академическим знаниям, умениям, профессиональным навыкам, но и к личностным качествам, оказывающим существенное влияние на качество выполняемой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Ведущая цель данного исследования заключается в определении сущностного содержания компонентов Я-концепции современного логопеда, которая операционализирована рядом задач:

- провести анализ причин роста нарушений в развитии современных детей, в целом, и речевого развития, в частности;
- рассмотреть особенности личности и деятельности логопеда;
- определить требования общества к подготовке логопеда;
- рассмотреть феномен Я-концепции и особенности ее содержания у логопеда.

Практика показывает, что сегодня профессия логопеда весьма востребована. В качестве основных причин этого явления рассматривается большое количество факторов риска, негативно влияющих на процессы социализации личности в процессе ее развития. Наиболее сильно это влияние ощущается на этапе дошкольного и младшего школьного возраста. В настоящее время наблюдается увеличение количества детей, имеющих различные нарушения в развитии, к которым относится и нарушение речи, что, в целом, является следствием влияния, как наследственных, так и социальных факторов. К числу социальных факторов правомерно отнести низкий уровень родительской компетентности; снижение уровня непосредственного эмоционального общения взрослых с ребенком в сенситивные периоды развития, что оказывает значительное влияние на его речевое развитие, а также зависимость современного человека от технических средств, начиная практически с младенческого возраста, которые часто заменяют живое общение, и пр.

В связи с этим перед профессиональным образовательным сообществом поставлена весьма важная задача: подготовить конкурентоспособных специалистов в области предупреждения, диагностики и коррекции речевых нарушений у детей. В последующем в соответствии с основными идеями концепции непрерывного образования осуществлять повышение их квалификации, что позволит каждому специалисту своевременно и эффективно осваивать новые технологии, необходимые не только для организации

коррекционной логопедической деятельности, но и при выполнении других предписанных профессиональных функций.

Если обратиться к анализу проблемы, связанной с личностью и деятельностью логопеда, то можно отметить, что она глубоко рассмотрена в трудах Волковой Л.С., Маринич Е.Е., Орфинской В.К., Петелиной Н.Г., Правдиной О.В., Селиверстова В.И., Филичевой Т.Б., Шаховской С.И. и др.

В работах этих и других исследователей заявлено, что, несмотря на достаточно большой круг задач, решаемых логопедами, главной остается задача коррекции дефектов устной и письменной речи, а также формирование предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательных программ по родному языку [8; 9]. Для того чтобы все эти задачи решались на высоком уровне профессионализма, важно чтобы сам специалист имел целостное представление о себе как субъекте профессиональной деятельности, общения, познания и о степени своего влияния на процесс и результат деятельности. Все это находит свое отражение в структурных компонентах Я-концепции логопеда.

Феномен «Я-концепция» является предметом исследования психологов, педагогов, философов, социологов. Но наиболее полно вопросы, связанные с анализом этой научной категории, проработаны в трудах акмеологов (К.А. Абульханова, В.С. Агапов, Л.О. Андропова, Т.Л. Григорьева, Н.А. Пешкова, О.Б. Смирнова, И.Н. Торгаева, М.В. Федотова и др.). Акмеологи рассматривают Я-концепцию как:

- устойчивый, динамический результат личностного развития человека в процессе социализации; системное, интегральное и самоорганизующееся образование психики, сложная, переживаемая, многоуровневая, многокомпонентная и динамическая система выражения отношений личности к себе и внешнему миру [1];
- относительно устойчивая система выражения множественных Я [16];
- интегральное образование психики [14];
- центральная личностная структура, детерминирующая все психические процессы и влияющая на весь процесс жизнедеятельности человека [7];
- относительно устойчивая, осознанная система взглядов человека на самого себя, формируемая на более поздних этапах развития [13];

- система представлений о самом себе, которая включает сознание, самосознание, самопознание, самоотношение, а также диспозиционную систему, самоконтроль и саморегуляцию, образ [2; 15] и др.

Такое представление о феномене «Я-концепция» указывает на его сложность и многогранность. Поэтому вышеперечисленные и многие другие исследователи в качестве центрального рассматривали вопрос о структуре Я – концепции личности, в целом, и профессионала, в частности. И это не случайно, т.к. осведомленность субъекта деятельности в этом вопросе, осознание качеств, характеристик, требуемых в той или иной профессии, и которые могут быть описаны в структурных компонентах Я-концепции представителя определенной профессии, с одной стороны, позволяют субъекту деятельности определять способы организации своей жизнедеятельности в настоящее время, исходя из специфики профессии. С другой стороны, эти представления обеспечивают ему возможность проектировать стратегии продуктивного самоосуществления, осознанно выбирать предпочитаемый вектор процесса личностно-профессионального развития на последующих этапах профессионального становления.

Сегодня представлено множество вариантов структурных компонентов Я-концепции. Но, наиболее часто в структуре Я-концепции выделяются: когнитивный, эмоциональный, волевой, поведенческий и мотивационный компоненты (Агапов В.С., Ионцева М.В., Пешкова Н.А., Салтыкова О.А., Селюч М.Г.) [2; 10].

Считаем, что для понимания специфики профессии в целом, особенностей личности и деятельности логопеда, в частности, правомерно выделить и провести анализ следующих структурных компонентов его Я-концепции: когнитивный, мотивационный, профессионально-деятельностный, эмоционально-оценочный, волевой, коммуникативно-поведенческий компоненты.

Остановимся более подробно на содержании каждого из названных структурных компонентов.

Когнитивный компонент Я-концепции логопеда мы рассматриваем как совокупность его представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности, о своих способностях, потенциалах, необходимых для эффективного осуществления предписанных функций, о возможности и способности адекватно оценивать свои личностные качества, которые имеют значимость для профессии системы «человек - человек», обеспечивая выбор вектора и понимание перспективы своего личностно-профессионального развития. Все это позволяет, с одной стороны, сформировать необходимый уровень психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности, с другой стороны, выбрать пути, способы, технологии, механизмы для оптимального профессионального самоосуществления, повышения профессионализма личности и деятельности. Последнее подробно рассмотрено в трудах представителей акмеологического направления (Агапов В.С., Деркач А.А., Засыкин В.Г., Кузьмина Н.В., Плугина М.И. и др.) [3; 4; 5; 6].

Содержание мотивационного компонента связано с наличием у логопеда соответствующих мотивов, целей и потребностей в профессиональном обучении, в повышении профессиональной компетентности. Важное значение при этом имеет формирование интереса к профессиональной деятельности, к педагогическим ценностям, ориентации на саморазвитие.

Характеристики профессионально-деятельностного компонента описывают качество владения деятельностью. В данном случае речь идет об уровне профессионализма, которым должен овладеть субъект профессиональной деятельности. В контексте этого компонента следует вести речь не только о наличии специальных знаний, но и умений применять их на практике, т.е. способность субъекта выбирать средства и способы, обеспечивающие возможность эффективной реализации профессиональной деятельности. Относительно профессии логопеда – это его способность предвидеть и прогнозировать результаты коррекционно-педагогического процесса на речевое развитие ребенка, выбирать методы коррекционного воздействия, а также прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности в целом.

Эмоционально-оценочный компонент отражает степень переживания человеком своих представлений о себе в контексте профессии, своего статуса в обществе и профессиональном сообществе, степень ответственности за свою деятельность и выраженности потребности в личностно-профессиональных достижениях. На основе этого возникают показатели выраженности «эмоционального выгорания» (или их отсутствие), оценка себя и своей деятельности, а также связанные с этим проявления самоуважения или

самоуничтожения, сформированность высокого (или низкого) уровня притязаний и (позитивного или негативного) самоотношения.

Волевой компонент структуры Я-концепции логопеда можно описать с точки зрения его стремления как субъекта деятельности к самоуправлению, самореализации в профессии, к самоактуализации и к поддержанию самоуважения своей персоны в профессиональном сообществе и в социуме.

Коммуникативно-поведенческий компонент описывает те действия, которые осуществляет человек, исходя из системы представлений о себе, с наличием (или отсутствием) у него социальных установок в отношении себя и окружающих, его умения устанавливать межличностные связи, организовывать систему конструктивных взаимоотношений в коллективе, согласовывать свои действия и поведение с действиями и поведением коллег, выбирать наиболее оптимальный стиль общения и поведения в различных ситуациях [8; 9; 11; 12]. Важной здесь, на наш взгляд, является роль позитивного коммуникативного поведения в диаде «логопед - ребенок», что позволяет повысить качество и результат коррекционного процесса, сделать его более комфортным для ребенка.

Осознанное представление профессионала о своем образе, с одной стороны, позволит на основе личностной рефлексии сопоставить содержательные характеристики каждого компонента собственной Я-концепции с идеальной моделью личности и деятельности, Я-концепцией логопеда, с другой стороны, на основе этого представления логопед может реально определить не только организацию своей жизнедеятельности в настоящем, но наметить вектор будущего личностно-профессионального развития.

Выводы. В заключении необходимо подчеркнуть, что знание сущности и специфики собственной профессиональной деятельности, требования общества и профессионального сообщества, предъявляемые к специалисту определенной профессии, глубокий анализ наличия (или отсутствия) и уровня сформированности требуемых качеств в каждом из предложенных для понимания Я-концепции логопеда структурном компоненте, необходимых для его деятельности, создание специальных условий для их развития и совершенствования будет способствовать формированию на основе собственной рефлексии позитивной Я-концепции как целостного представления о себе (как личности и профессионале), станет залогом успеха в построении и реализации профессиональной карьеры на каждом этапе профессионализации, получения признания в социуме и профессиональном сообществе и позволит на более высоком уровне выполнять предписанные функции.

Литература:

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей: Дис.... д-ра психол. наук. – М., 1999.
2. Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. 2013. №3(4). С. 26-31.
3. Агапов В.С., Плугина М.И. Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы. Монография. – М., 2012. 492 с.
4. Акмеология: Учебник. Изд. 2-е, перераб. / Под общ. Ред. А.А. Деркача. – М.: Из-во РАГС, 2006. – 424 с.
5. Зазыкин В.Г. Масштаб личности как акмеологическое условие профессионализма // Акмеология. - №2. – 2013. С. 25-31.
6. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. - М.: ИЦПКС, 2001.
7. Максименко Ж.А. Особенности структурных компонентов Я-концепции коммуникативно-успешной личности: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2008. С. 13.
8. Маринич Е.Е. К вопросу о формировании личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда [Текст] // Е.Е. Маринич / Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Технологический подход к моделированию и реализации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья». - Тамбов, 2011. С. 12-17.
9. Петелина Н.Г. Мастерство учителя-логопеда: содержание, формы, этапы и методы формирования: Учеб.-метод. пособие. Курск, 2006.
10. Пешкова Н.А. Изучение Я-концепции учителей начальных классов с разным уровнем саморазвития // Акмеология, 2015. – № 2. С. 114–122.
11. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., Владос, 1997.
12. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. С. 911.
13. Торгаева И.Н. Психолого-акмеологические факторы формирования личностно-профессиональной Я-концепции военнослужащих по контракту: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ульяновск, 2006. С. 16.
14. Федотова М.В. Развитие Я-концепции специалистов таможенной службы: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2002. С. 13.
15. Фельдман И.Л., Агапов В.С., Шайденова Т.Н. Профессиональное самопознание педагога. Монография. Тула. Изд-во ТГПУ. 2010. 152 с.
16. Чернышова Е.В. Особенности Я-концепции личности осужденных: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2005. С. 5.

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ: ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ, СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена рефлексии. В работе обосновываются позиции ученых разных отраслей относительно определения сущности понятия «рефлексия». В работе раскрыто значение понятия «профессиональная рефлексия» и проанализирован такой ее вид, как педагогическая рефлексия. В исследовании обозначены факторы и средства формирования профессиональной рефлексии будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе, указаны организационно-педагогические, дидактические и методические условия реализации данного процесса.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная деятельность, профессиональная рефлексия, педагогическая рефлексия, факторы, средства формирования, организационно-педагогические условия, дидактические условия, методические условия, алгоритм рефлексивных действий.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of reflection. The paper substantiates the positions of scientists in different fields regarding the definition of the essence of the concept of "reflection". The paper reveals the meaning of the concept of "professional reflection" and analyzes its kind as a pedagogical reflection. The study identifies the factors and means of formation of professional reflection of future teachers in the system of their professional training in higher education, the organizational and pedagogical, didactic and methodological conditions for the implementation of this process.

Keywords: reflection, reflexive activity, professional reflection, pedagogical reflection, factors, means of formation, organizational and pedagogical conditions, didactic conditions, methodical conditions, algorithm of reflexive actions.

Введение. Проблема рефлексии привлекает внимание исследователей не одного поколения. Не менее актуальна данная проблема в современной педагогике, психологии, философии, социологии.

В контексте развития педагогической психологии интерес к рефлексии возрастает ввиду того, что основной задачей современного высшего образования становится не столько усвоение студентами научно-предметных знаний, сколько их понимание и владение способами применения этих умений. Данное утверждение актуализирует изучение аспектов, связанных с формированием рефлексии.

В системе профессиональной подготовки будущих педагогов важным условием на современном этапе развития высшего профессионального образования является формирование у будущих педагогов способности и готовности к реализации педагогической рефлексии, что актуализирует изучение особенностей ее формирования.

Изложение основного материала статьи. Рефлексия является предметом познания ряда наук. В частности, в исследованиях современных философов рефлексия рассматривается не только в традиционных онтологическом и гносеологическом аспектах, но и в аксиологическом, философско-антропологическом, а также в контексте проблематики сознания и деятельности [1].

Согласно концепции М.К. Мамардашвили, смысл и основная функция философии заключается в рефлексивном осмыслении человеком опыта своего индивидуального бытия с помощью системы категорий и по законам движения мысли, разработанных в философии. В таком контексте рефлексия антропологизуется, становится средством понимания субъектом собственного бытия и мышления, его отношения к мышлению и к миру внешних объектов [7].

С 20-х гг. XX века рефлексия стала предметом собственно психологических исследований. В психологии данная категория анализировалась с различных позиций и подходов:

- с точки зрения деятельностного подхода рефлексия рассматривается как компонент структуры деятельности [4; 6];
- рассмотрение рефлексии как единицы умственных действий в контексте проблематики психологии мышления [8];
- с точки зрения теорий коллективной деятельности, в которых рефлексия рассматривается как феномен группового взаимодействия;
- рассмотрение рефлексии как инструмента организации деятельности учения [2] и др.

По мнению В.И. Слободчикова, рефлексия является центральным феноменом субъектности [9].

Е.И. Кузьмина считает, что «рефлексия обеспечивает поиск личностного смысла как средства преодоления препятствий в системе деятельности. Этот поиск осуществляется с помощью анализа многих ценностей. Каждая ценность соотносится с «Я» и конкретной ситуацией, переживается в этом соотношении и завершается выбором одного из них» [5, с. 186].

Как видим, в отечественной психологии существуют различные подходы обоснованию сущности, природы и назначения рефлексии.

Анализ трудов по педагогической психологии дает право утверждать, что исследователи убедительно обосновывают значительное влияние рефлексии на развитие личности, раскрывающееся в том, что она дает целостное представление о содержании, способах и средствах своей деятельности, позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности, делает человека субъектом своей активности.

В данном исследовании интерес представляет такая категория, как «профессиональная рефлексия», а именно: один из ее видов «педагогическая рефлексия».

По мнению Е.В. Черного, профессиональная рефлексия – это вывод на когнитивный уровень субъективных переживаний, связанных с профессиональной деятельностью. Профессиональная рефлексия, по мнению исследователя, предусматривает:

- осознание и понимание структуры своих взаимоотношений со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса;

- осознание особенностей взаимоотношений всех субъектов учебно-воспитательного процесса в учебном заведении как системы;

- осознание степени своей профессиональной компетентности, учитывая уровень знаний, а также коммуникативных, методических умений и навыков [10].

Одним из видов профессиональной рефлексии является педагогическая. Это свойство структуры личности обеспечивает поиск нового смысла и формирование новых ценностей, позволяет педагогу преодолевать профессиональные деформации, является фактором его профессионального развития.

Уровень развития педагогической рефлексии характеризуется ее рангом и определяется сформированность профессионального самосознания педагога. Ранг характеризует степень сформированности личности учителя как субъекта педагогической деятельности и субъекта собственного внутреннего мира [3].

Способность к профессиональной рефлексии формируется у субъекта постепенно и развита у людей неодинаково. По мнению Г.П. Щедровицкого, который понимает рефлексии в значении мыслительной деятельности, направленной с помощью языковых знаков на деятельность как на новый предмет самоанализа, рефлексия требует от субъекта дополнительных знаний и необходимых для понимания рефлексивной ситуации процедур, среди которых:

- остановка процесса мышления, благодаря чему происходит дифференциация субъектом себя и осуществляемой им деятельности;

- фиксация процесса в другом материале (речевые действия), что обеспечивает его объективации (осознание);

- обобщение содержания в виде закона, принципа, метода и отчуждение от него, что обеспечивает реализацию субъект-объектных отношений в познании [11].

Профессиональная рефлексия педагога реализуется путем осуществления типовых для всех видов рефлексии действий:

- выражения предположения о наличии у себя определенных качеств, мотивов, правильных и ошибочных действий и о том, что могут думать о них другие;

- сомнения;

- вопроса самому себе о собственной роли и смысле своей деятельности;

- установки на изменение поведения и отношений с обучающимися.

Процесс формирования профессиональной рефлексии будущих педагогов предполагает реализацию систематической многокомпонентной деятельности, а также обеспечения ряда организационно-педагогических условий. Среди основных организационно-педагогических условий формирования педагогической рефлексии исследователи выделяют:

- создание рефлексивно-инновационной среды;

- обеспечение возможности студенту для реализации рефлексивного анализа деятельности других педагогов.

Реализация первого организационного условия может быть достигнута такими путями и средствами, как:

- повышение уровня проблемности содержания обучения;

- обогащение содержания профессионального образования идеями и концепциями развития и саморазвития личности, развития познавательной активности;

- использование рефлексии как метода профессиональной деятельности;

- организация совместной деятельности студентов и преподавателей, в ходе которой реализуется анализ собственной деятельности, своей творческой индивидуальности;

- привлечение будущих специалистов к различным видам научно-исследовательской работы.

Второе организационно-педагогическое условие реализуется путем анализа студентами деятельности выдающихся педагогов прошлого и современности, посещения уроков, мероприятий других педагогов и коллег по обучению в рамках педагогической практики. В данном контексте эффективным приемом является мотивация студентов к ведению дневников рефлексивного анализа и самоанализа педагогической деятельности. Однако в данном ключе стоит подчеркнуть, что организатору педагогической практики и преподавателям цикла психологических дисциплин необходимо разработать план рефлексивного анализа урока и педагогической деятельности в целом.

Помимо указанных организационно-педагогических условий, эффективность формирования педагогической рефлексии будущих специалистов зависит также и от уровня обеспечения ряда дидактических и методических условий. Среди таких условий следует указать следующие:

- мотивация студентов к усвоению знаний о сущности и структуре профессиональной рефлексии педагога;

- обеспечение студентов знаниями и умениями об эффективных способах ее формирования, развития и осуществления;

- создание «рефлексивных ситуаций» в контексте учебно-воспитательного процесса;

- обучение студентов алгоритмам самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля и др.;

- создание условий для самоконтроля, самокоррекции студентами собственной деятельности и уровня своего профессионализма;

- обеспечение субъект-субъектного педагогического взаимодействия путем организации занятий на основе диалоговых форм работы, учета положений личностно-ориентированного и гуманистического подходов, применения методов индивидуализации обучения;

- обеспечение развивающего содержания форм контроля, обоснования его результатов, привлечение студентов к процессу оценивания, поощрение критики и самокритики;

- повышение уровня проблемности обучения с целью открытия для студентов «белых пятен» в собственных знаниях профессионального значения.

Выводы. Таким образом, исследовав сущность и специфику понятий «рефлексия», «профессиональная рефлексия», «педагогическая рефлексия», нами было обосновано суждение о том, что формирование профессиональной рефлексии педагога – это долгосрочный процесс, зависящий от многих факторов, основными из которых являются особенности личностного развития будущего специалиста и сущности содержания, технологий, методов и форм реализации профессиональной подготовки студентов в вузе.

Развитие педагогической рефлексии подразумевает обучение студентов алгоритмам и способам рефлексивной деятельности.

Формирование необходимого уровня педагогической рефлексии у будущих специалистов в процессе реализации их профессионального образования в высшей школе предусматривает обеспечения ряда организационно-педагогических, дидактических и методических условий. На основе этого можно прийти к выводу, что от уровня обеспечения указанных групп условий, а также от указанных выше факторов, зависит успешность процесса формирования профессиональной рефлексии будущих педагогов.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Направления изучения рефлексии / Н.Г.Алексеев, И.С. Ладенко // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 3–13.
2. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994.
3. Анциферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 12–25.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – М., 1984. – Т. 4.
5. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с. – Т.2. – 320 с.
7. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М., 1992. – 412 с.
8. Семенов И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.И.Семенов, Ю.Н. Степанов // Исследование проблемы психологии творчества. – М., 1983. – С. 154–182.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
10. Черный Е.В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов // Практическая психология и социальная работа. – 2002. – № 3. – С. 1–4.
11. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Психология

УДК 159.9:34.01

адъюнкт кафедры юридической психологии Попов Дмитрий Викторович
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИКА ОВД С ГРАЖДАНАМИ

Аннотация. В статье отражены основные результаты эмпирического исследования феномена доверия в контексте авторской концепции деления на психотипы личности при построении доверительных отношений сотрудником полиции с гражданами.

Ключевые слова: доверие, модель доверительных отношений, психотип, психотип личности.

Annotation. The article outlines the main results of the empiric phenomenon of trust within the context of the author's concept to classify personal psychotypes when forming by policemen of trust-based relations with citizens.

Keywords: trust, model of trust-based relations, the psychotype, the psychotype of the individual.

Введение. Актуальность изучения феномена доверия продолжает возрастать. Особенно это наблюдается в правоохранительной сфере, где помимо уже общепризнанного факта необходимости увеличения уровня доверия к полиции со стороны населения, назрел запрос на конкретные технологии установления доверительных отношений, а, следовательно, и дифференциации граждан исходя из их принадлежности к конкретному психологическому типу. В предыдущих же работах был освещен вопрос их деления по юридическому критерию.

Изложение основного материала статьи. Данные четыре группы психотипов как граждан, так и сотрудников можно поделить на невротичный, нарцисстичный, амбивалентный и негативистский типы личности, которые мы рассматриваем как норму. С признаками невротизма- личность с поведением, отличающаяся повышенной эмоциональной и физической возбудимостью, импульсивностью и тревожностью; с признаками нарциссизма- чрезмерная самовлюбленность или самолюбование человека; амбивалентный- противоречивость, двойственность, тенденция быстро менять чувства и установки; негативист- личность с преобладающей своеобразной жизненной философией всеобщего и абсолютно неразумного отрицания. Общая установка на реагирование на воздействия со стороны других людей, характеризующаяся постоянным сопротивлением воздействию или внушению со стороны других людей (пассивный Н.) Демонстративное отрицание человеком всего, что ему говорят другие люди, активное противодействие с его стороны любым, в том числе обоснованным и разумным, советам других людей (активный Н) [1].

Организация эмпирического исследования установления доверительных отношений сотрудника ОВД и граждан осуществлялась в соответствии с программой эмпирического исследования. Реализация программы осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап (2016 - 2017 г.) включал в себя анализ литературных источников по проблеме феномена доверия. Основное внимание было сосредоточено на изучении в том числе зарубежных подходов к исследованию доверия. Данный анализ повлек за собой составление программы эмпирического исследования, в которой нашли свое отражение замысел и методология исследования, цель, задачи, гипотеза, а также указаны основные техники и процедуры исследования. В соответствии с основной целью эмпирического исследования была определена выборка, включающая различные категории граждан и две категории сотрудников полиции: оперуполномоченные транспортной инфраструктуры и начальники (их заместители) подразделений территориальных органов, выступившие в качестве экспертов по исследуемой проблематике.

Исследование проводилось на базе нескольких площадок, поэтому экспериментальный этап (2017 - 2018 г.), на котором производился сбор эмпирических данных, включал в себя четыре основных подэтапа:

- 1) УТ МВД России по СЗ ФО (по адресу ул. Ярославская, д. 4 (42 оперуполномоченных, 12 экспертов);
- 2) Санкт-Петербургский университет МВД России, (г. Пушкин, Софийский б-р д. 1/2), по согласованию с кафедрой оперативно-розыскной деятельности университета, 51 оперуполномоченный ГУ МВД России по СПб и ЛО, УТ МВД России по СЗ ФО, 8 экспертов;
- 3) ГУ МВД России по СПб и ЛО, 10 экспертов (по согласованию с начальниками подразделений);
- 4) 96 граждан методом случайной выборки, проживающих и зарегистрированных на территории Санкт-Петербурга или Ленинградской области, анонимно, без использования сети Интернет.

По окончании обследования была сформирована матрица исходных данных в таблицах Excel Microsoft Office 2013.

На заключительном этапе исследования (2018-2019 г.) проводилась машинная обработка, анализ и описание результатов.

В ходе исследования установления доверительных отношений сотрудником ОВД на транспорте применялись следующие методы исследования: наблюдение, беседа, психологическое тестирование. Психологическое тестирование проводилось с использованием общеизвестных методик, валидность которых подтверждена разработчиками. Сбор эмпирических данных осуществлялся путем тестирования и анкетирования с использованием психодиагностических методик (Опросник Юнга (экстраверсия/интроверсия), методика оценки доверия/недоверия личности другим людям А.Б. Купрейченко, «Вера в людей» Розенберга, методика измерения доверия Р. Левицки, М. Стивенсон, Б. Банкер, тест на мотивацию к успеху Т. Элерса, авторская анкета по исследованию доверия между сотрудниками полиции и гражданами Попова Д.В. и Шаранова Ю.А.), применялся метод экспертных оценок.

В ходе формирования выборки исследования, обеспечена:

- репрезентативность выборки, ее максимальная приближенность к генеральной совокупности;
- с одной стороны- разнородность выборки у граждан исходя из возрастных и социальных особенностей, однородность выборки у сотрудников полиции (исследование проводилось среди оперуполномоченных УТ МВД России по СЗ ФО, экспертами же по исследуемой проблематике выступили руководители и их заместители подразделений ГУ МВД России по СПб и ЛО, имеющие стаж службы не менее 15 лет и стаж оперативной работы более 5 лет);
- достаточный объем выборки, который определялся в зависимости от ее однородности/разнородности с учетом требований предъявляемых к использованию статистических критериев и снижающий вероятность ошибки первого рода.

Таблица

Сравнительный анализ средних значений переменных в группах сотрудников и граждан

Показатели теста	Группы обследуемых		$\chi^2 =$	P<
	Сотрудники n=86	Граждане n= 79		
	$\bar{X} \pm m$	$\bar{X} \pm m$		
Образование	1.62 ± 0.8	2.2 ± 0.6	16.53	0.001
Виды готовности к сотрудничеству	4.08±0.85	2.8±0.77	23.948	0.01
Уголовные преступления	1.99±0.11	1.5±0.51	8.9013	0.05
С кем бы стали доверительно общаться	4.99±1.05	3.03±0.29	14.883	0.01
Опросник Юнга	2±0.02	4.08±0.88	14.175	0.01
Вера в людей Розенберга	3.01±0.74	3.6±0.71	8.2735	0.05
Точно предсказать поведение (доверяю) Купрейченко (знание)	1.77±0.5	2.56±0.58	12.926	0.01
Этот человек понимает, что оправдать доверие выгоднее, чем потерять его (Расчет)	2.4±0.53	3.02±0.2	12.554	0.01
Он всегда готов поддержать мне	1.01±0.3	1.89±0.98	9.4657	0.05
Я обычно знаю, как он поступит в определенной ситуации (надежность)	2.28 ± 0.62	4.5±1.03	11.605	0.01
Он осознает, что если обманет доверие, то потеряет больше, чем выигрывает (знание)	1.8±0.34	1.7±0.02	9.613	0.05
Мне кажется, я хорошо его знаю (не доверяю)	1.06±0.39	2.3±0.87	14.202	0.01
У меня есть достаточный опыт общения с эти человеком (доверяю) Левицки	3.95±0.9	3.74±0.47	13.338	0.01
Пожалуй, я всегда смог бы	1.88±0.71	1.6±0.6	11.67	0.01

предсказать его реакцию				
У нас с ним общие интересы	1.7±0.23	1.83±0.29	8.2601	0.05
У нас одинаковые жизненные ценности	4.01±1	1.9±0.76	8.2504	0.05
Мои и его задачи совпадают	1.7±0.56	1.62 ± 0.8	8.8872	0.05

С некоторыми признаками невротизма- с некоторыми признаками нарциссизма:
С кем бы стали доверительно общаться

Психотип № 1 X±m	Психотип № 2 X±m	P<
1.24 ± 0.53	1.62 ± 0.8	0.01

Он всегда готов предложить мне поддержку

Психотип № 1 X±m	Психотип № 2 X±m	P<
4.43 ± 0.77	4.05 ± 0.8	0.05

С некоторыми признаками невротизма- амбивалентный тип:
Образование

Психотип № 1 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
3.23 ± 0.8	2.57 ± 0.85	0.05

Этот человек понимает, что оправдать доверие выгоднее, чем потерять его (Расчет)

Психотип № 1 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
4.23 ± 0.82	3.57 ± 0.85	0.05

Я обычно знаю, как он поступит в определенной ситуации (надежность)

Психотип № 1 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
3.96 ± 0.58	3.28 ± 0.82	0.01

Он осознает, что если обманет доверие, то потеряет больше, чем выиграет (знание)

Психотип № 1 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
4.06 ± 0.91	3.21 ± 1.05	0.05

Мне кажется, я хорошо его знаю (шкала «не доверяю»)

Психотип № 1 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
2.88 ± 1.12	1.85 ± 0.77	0.01

У меня есть достаточный опыт общения с этим человеком (доверяю) Левицкий

Психотип № 1 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
4.68 ± 0.66	3.78 ± 1.25	0.01

Пожалуй, я всегда смог бы предсказать его реакцию

Психотип № 1 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
4.2 ± 0.78	3.21 ± 1.25	0.01

С некоторыми признаками невротизма- негативистский тип:
Уголовные преступления

Психотип № 1 X±m	Психотип № 4 X±m	P<
1.98 ± 0.17	1.83 ± 0.38	0.05

Опросник Юнга

Психотип № 1 X±m	Психотип № 4 X±m	P<
2.2 ± 0.6	1.66 ± 0.48	0.01

У нас одинаковые жизненные ценности

Психотип № 1 X±m	Психотип № 4 X±m	P<
4.15 ± 0.92	3.05 ± 1.58	0.05

Мои и его задачи совпадают

Психотип № 1 X±m	Психотип № 4 X±m	P<
4.02 ± 1.03	3 ± 1.53	0.05

С некоторыми признаками нарциссизма- амбивалентный тип:
Образование

Психотип № 2 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
3.57 ± 0.6	2.57 ± 0.85	0.001

С кем бы стали доверительно общаться

Психотип № 2 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
1.62 ± 0.8	1 ± 0.39	0.01

Мне кажется, я хорошо его знаю (шкала «не доверяю»)

Психотип № 2 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
2.77 ± 1.08	1.85 ± 0.77	0.05

У меня есть достаточный опыт общения с этим человеком (шкала «доверяю») Левицки

Психотип № 2 X±m	Психотип № 3 X±m	P<
4.6 ± 0.77	3.78 ± 1.25	0.01

С некоторыми признаками нарциссизма- негативистский тип:
Опросник Юнга

Психотип № 2 X±m	Психотип № 4 X±m	P<
2.28 ± 0.62	1.66 ± 0.48	0.01

Амбивалентный тип- негативистский тип:

Этот человек понимает, что оправдать доверие выгоднее, чем потерять его (Расчет)

Психотип № 3 X±m	Психотип № 4 X±m	P<
3.57 ± 0.85	4.44 ± 0.61	0.05

Я обычно знаю, как он поступит в определенной ситуации (надежность)

Психотип № 3 X±m	Психотип № 4 X±m	P<
3.28 ± 0.82	4.11 ± 0.67	0.01

Выводы. Впервые в юридической психологии предложен подход деления на психотипы при взаимодействии сотрудника полиции и гражданина- с признаками невротизма, с признаками нарциссизма, амбивалентный тип, негативистский тип для более эффективного установления доверительных отношений с целью повышения качества работы полиции.

Полученные данные, а также проведенный сравнительный и корреляционный анализ позволяют сделать выводы о том, что между группой граждан и группой сотрудников ОВД нет статистически значимых различий по психотипам, что предполагало дальнейшее сравнение психотипов в рамках общей выборки.

Существуют значимые различия между психологическими типами по уровню экстраверсии/интроверсии, по уровню веры в людей. По уровню мотивации к успеху значимых различий не выявлено, хотя изначально они предполагались. Прочие значимые различия отражены в таблицах выше.

Необходимо более детальное изучение значимых различий психотипов.

Дальнейшие исследования должны предполагать увеличение количества испытуемых, а также расширение батареи специально подобранных психодиагностических методик.

Литература:

1. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007- 560 с.

Психология

УДК 159.923:001.895

ассистент кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена основным проблемам и особенностям акмеологического развития личности будущего психолога и формированию на этой основе профессиональной компетентности. Содержание направлено на поиск путей решения проблем личностно-профессионального развития будущих специалистов, что позволит реализовать приобретенный потенциал в процессе самой подготовки к профессиональной деятельности. А также, осуществляется попытка систематизации критериев и механизмов акмеологического развития личности как самостоятельного процесса, который является многоступенчатым и поуровневым процессом самореализации личности в деятельности на пути достижения «акме».

Ключевые слова: «акме», акмеология, личность, профессиональное развитие.

Annotation. The article is devoted to the main problems and peculiarities of the acmeological development of the personality of the future psychologist and the formation of professional competence in them. The content is aimed at finding ways to solve the problems of the personal and professional development of future specialists, which will allow to realize the acquired potential in the process of preparing for professional activities. And also, an attempt is being made to systematize the criteria and mechanisms of the acmeological development of the individual as an independent process, which is a multi-stage and level-by-level process of self-realization of the individual in the activity on the path to achieving «acme».

Keywords: «Acme», acmeology, personality, professional development.

Введение. Акмеология как наука, возникла относительно не давно и представляет собой синтез рубежных естественных, социо-гуманитарных и технических наук. Как теоретико-практическое направление она изучает феноменологию, закономерности и механизмы онтогенеза человека в рамках возрастного периода «зрелость», а в частности именно процесс достижения им высшего уровня в данном развитии [1].

Акмеология как наука, направленна на всесторонне изучение особенностей возрастного периода, так называемую «ступень зрелости» (самый длительный из периодов жизнедеятельности человека, на сегодняшний день не имеющий единой позиции об возрастных рамках, полярные границы определяются по-разному от 25-30 лет 50-65 лет. Согласно Эриксона Э., данные период охватывает 40-летие жизни человека 25-65 лет). Акмеология дифференцирует и синтезирует особенности различных людей в период наиболее высокого уровня физического и психологического развития, в таком же ключе проясняет у них своеобразие действия различных факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости. Существенное место в акмеологических исследованиях занимает изучение характера корреляции между свойствами и качествами «физической» и «духовной» жизнедеятельности человека.

Так как, акмеология оперирует методологической базой психологии развития, дифференциальной и социальной психологией и т.д., изучает особенности влияния на человека макро-, мезо-, микросоциумов, а также природных условий как основных механизмов направленных на развитие, также определяет задачу разработки и апробирования оптимальной стратегии организации жизнедеятельности человека, в период ранних возрастов, материализация которой обеспечила бы ему эффективность во всех отношениях самоотжестить себя на ступени зрелости.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день, объектом исследований в акмеологии является прогрессивно развивающаяся зрелая личность, самореализующаяся в определенной профессиональной деятельности и достигающая в ней вершин профессионализма. При этом, предметом акмеологии является те закономерности и механизмы, условия и факторы, которые способствуют формированию профессиональных качеств направленных на высокие достижения, развитие мастерства или профессионализма личности т. д.

В акмеологии одно из базовых понятий принадлежит термину «акме», что в дословном переводе с греческого языка значит «цветущая сила», «вершина».

Бодалев А.А., в своем научном труде «Вершина в развитии взрослого человека» [1] определяет «акме» как - вершину, к которой подходит личность в своем индивидуально-психологическом и субъектном развитии. Конструктом «вершины» чаще представляются высшие уровни организации психики человека, которые отражают характер формирования системы жизнедеятельности человека в целом. Другими словами, «акме» обнаруживается в качестве наивысшего уровня ценностных ориентаций, которые конкретизируют отношения к различным категориям жизни конкретного человека и оказывают прямое или косвенное воздействие на совершаемые поступки свидетельствующие о нравственности личности в целом.

Социальная микросреда (семья, друзья, педагог, коллектив и т.д.), в которой проходит формирование или скорее всего реструктуризация мировоззрения человека, а это необходимый компонент для того чтобы состоялось подлинное, а не мнимое «акме» человека при достижении им зрелого возраста. Наличие определенных объективных и субъективных факторов в зоне ближайшего окружения воздействует на человека начиная с детских лет захватывая подростковый период, юность, и в последующее время, которое предвещает возникновение «акме» в его развитии [1].

В связи с этим, семья и образовательные структуры, основной задачей которых является воспитание молодого человека в первые два десятилетия его жизни, не однолинейно упрощенно, а многопланово и сложно, именно эти социальные группы формируют направленность личности, характер деятельности человека и задают сюжет всего жизненного пути. Не мало важным является то, с каким результатом идет указанный сложный процесс, зависит, кроме других факторов (материальная база, престижность профессии социуме, характер распределения выпускников, шанс больших заработков, перспективы карьерного роста и др.), от личностно-психологических особенностей социального окружения, которое осуществляет подготовку, в том числе и профессиональную, молодого поколения, и не в меньшей мере от личностно-психологических особенностей тех, кто получает образования в данном конкретном учебном заведении.

В дальнейшем, после окончания учебного заведения, развивающего индивидуально-личностные черты, формирующие профессиональные компетенции, молодой человек продолжает оставаться под постоянным воздействием социальной микросреды, которая его окружает [1].

Таким образом, перед современной акмеологией встают вопросы о социально-психологической регуляции поведения обучающейся молодёжи в высшем учебном заведении, усвоения ими социально значимых норм, а также психолого-акмеологическое развитие личности молодёжи обучающейся в вузе, что имеет особую значимость, в связи с тем, что именно молодые профессионалы представляют формирование ближайшего будущего общества в социокультурном пространстве Российской Федерации.

Анализ работ отечественных и зарубежных учёных, позволил заключить, что рассматриваемое нами явление, такое как акмеологическое развитие личности обучающихся в высшей школе, в том числе будущих психологов, фигурирует в реальной образовательной среде. В настоящий момент перед психологией и акмеологией системы образования устанавливается цель — совершенствования комплекса личностных и социально-профессиональных компетенций будущих специалистов.

Представленная цель отображает костяк расхождений между общественным стремлением и требованиям от молодёжи, это наличие креативности, творческой смелости, самостоятельности и ответственности и задачами образовательной системы, т.е. реализация гуманистической образовательной парадигмы.

В связи с тем, что рассматриваемый нами возрастной период, такой как - студенчество, является базовым в процессе становления и развития личности будущего специалиста, в связи с тем, что в данном возрасте согласно основным периодизациям психического развития, активно развивается нравственный устойчивый компонент личности. В своих действиях обучающиеся высшей школы основывается на собственные устои и взгляды, которые формируются на основе жизненного опыта и связывается это с установление мировоззрения, по-этому, акмеологическая концепция, в совокупности включенных в нее подходов обеспечивает системное изучение проблемы акмеологического развития личности обучающихся в высшей школе.

Психолого-акмеологическое развитие и личностно-профессиональное становление будущих психологов, сопровождается процессом накопления и систематизацией общекультурных и профессиональных знаний, увеличением интереса к собственной личности и окружающих, также следует указать, что основой на которой строятся мировоззренческие взгляды связаны с развитием рефлексии, как основного новообразования данного возраста. Происходит поиск четких ответов, формируется категоричность взглядов, что отражается в некой догматичности по отношению конкретным жизненным ситуациям, другим словами, им присущий ещё подростковый максимализм [3, С. 295].

Данные процессы важны, для будущего психолога, так как, мировоззрение коррелирует с решением смыслообразующих проблем, таких как: социальная ориентация, самоосознания себя как единицу социальной группы, социальный статус и положении при выборе своего будущего пути и способов достижения целей. Так, данный возрастной период, это время решений фундаментальных задач личностно-социального самоопределения, который предшествует вступлению в самостоятельную профессиональную деятельности в соответствии со своими возможностями и способностями.

На сегодняшний день, личностное самоопределение рассматривается большинством ученых как основное психологическое новообразование рассматриваемого возраста, важным на данном этапе является то, что в рамках становления данного уровня самосознания происходит становление относительно устойчивого представления о себе, т.е. Я-концепции [3, С. 297].

Психолого-акмеологическое развитие личности будущего психолога является сложным и многофакторным процессом, состоящим из совокупности последовательно сменяющихся стадий, качественные характеристики которых находятся под воздействием конкретных условий и ситуаций. Причастность будущего психолога к тем или иным общностям формируют содержание и характер деятельности, способы общения и т. д., что в итоге способствует развитию личности или напротив, так как процесс формирования социальных качеств личности является результатом её социализации и воспитания. Другими словами, согласно исследованиям Лазурского А.Ф. внутренней силой развития личности выступает противоречие между нарастающими потребностями и фактическими возможностями их удовлетворения, так в обобщая вышесказанное можно заключить, что это некий процесс интеграции человека с новой социальной средой. Опираясь на концепцию Маслоу А. «..суть развития человека - стремление реализовать в процессе жизнедеятельности свой врожденный потенциал». Важным является то, что в процессе онтогенеза потребность в самореализации или самоактуализации для человека всегда актуальна, так как он нацелен на гармонизацию в разных сферах жизнедеятельности, особенно профессиональной.

Профессиональная деятельность категории «человек-человек», в чьё число входит профессия «психолог», многогранна и полифункциональна, поэтому изучение её психолого-акмеологических особенностей необходимо с позиций интеграции социальных, педагогических общепсихологических и акмеологических уровней [2].

Психолого-акмеологическое становление будущего психолога происходит не в период освоения одной из сфер профессиональной деятельности, а на этапе профессионального обучения будущих специалистов в вузе. Так, через содержание профессионального образования осуществляется социальный заказ в профессионально-творческой, образованной, воспитанной и всесторонне развитой личности, а также с позиции индивидуально-направленной категории, это - психологически адаптированная личность к совокупности обще-интеллектуальных и узко-практических навыков и умений; способная на поисковую и

творческую деятельность; эмоционально устойчивая и ценностно-направленная по отношению к действительности и т. д. [5].

Согласно системному подходу, основа квалификации будущих психологов заложена в рамках основной профессиональной образовательной программы, с целью формирования и развития личности специалиста, его профессионализма. Таким образом, профессионализм проявляется в наличии у человека личностно-психологических качеств, свойств и компонентов, которые проявляются в сознательном отношении к труду и удовлетворенность им, что в последствии оказывает влияние на достижение субъектом деятельности высоких профессиональных вершин.

Согласно Климову Е.А. профессионализм, это не только высший уровень знаний и результаты конкретной деятельности, а системная организация сознания и психики субъекта данной деятельности [4]. Другими словами, профессионализм и деятельность личности — это элементы одного и того же явления, представленные в виде категорий отражающих свойства данного явления.

В проведенном нами теоретико-прикладном исследовании среди обучающихся кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского» в г. Ялте, основываясь на особенностях будущей профессиональной деятельности, была подобрана гибкая система психодиагностических методик, которые позволяют провести детальный анализ личности, что способствует выявлению тех личностных качеств направленных на обеспечение профессиональной деятельности молодых специалистов, а также повышение уровня их профессионализма на этапах становления.

Основываясь на полученных данных, можно заключить, что процесс формирования и развития профессиональных компетенция в которые включены важные личностные характеристики будущего психолога, где ведущая роль отводится психолого-акмеологическим особенностям развития лидерских качеств, которые имеют неоднозначную и сложную динамику. Данная динамика коррелирует с общепсихологическими закономерностями онтогенеза человека, под воздействием которых в процессе жизнедеятельности происходит перестройка внутренних психологических структур, и с социально-экономическим условием, в котором находится молодой специалист. Как показывает практика, социально-экономические условия имеют динамический характер и не остаются неизменными, что приводит к изменениям в требованиях предъявляемых к молодому специалисту. Таким образом, лидерские качества личности будущего психолога отражаются на уровне рефлексивной самоорганизации, что оставляет отпечаток на стиле поведения, самой деятельности и отношениях с социумом и самим собой, опираясь на ценности, устои и интеллектуальные критерии, обусловленных профессией психолога, что находит своё отражение во временных отрезках освоения основной профессионально образовательной программы.

Развитие профессиональной компетентности будущих психологов неотъемлемо связано с ранним освоением практической деятельности, что достигается по средствам эффективных форм и методов обучения: направленные тренинги и игры (ролевые, деловые), практикумы и факультативы, использование метода акмеограммы, опирающегося на систему требований, условий и факторов, способствующих достижению высокого уровня профессионализма.

Психолого-акмеологическое развитие профессиональной компетентности будущих психологов как научно-практическое направление, включает в себя также использование современных, в зависимости от преследуемых целей, технологий обучения, которые, в свою очередь обеспечивают развитие творческой и профессиональной деятельности. Так, уход от стереотипизации в образовательном процессе и направленность на достижения обучающимися «акме», позволит раскрыть внутренний потенциал личности, а также активизировать профессионально-социальную компетентность, повысить общую культуру и удовлетворить профессиональные потребности в процессе освоения будущей профессии.

Психолого-акмеологическое развитие профессиональной компетентности будущих психологов это: активизация практико-ориентированных компетенций, формирование самостоятельности и ответственности и развитие способностей к творческому преобразованию действительности, потребности к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию [5]. В связи с этим, в основе психолого-акмеологического развития профессиональной компетентности заложена интегральная функция образовательного процесса, а это синтез практико-ориентированных дисциплин с учётом междисциплинарного характера содержания основной профессиональной образовательной программы и основой на развитие личностных черт будущего специалиста, позволяющей активно включиться в новую систему общественных отношений и производства.

Выводы. В рамках только одной методолого-концептуальной концепции практически невозможно полностью отразить процесс психолого-акмеологического развития профессиональной компетентности будущих психологов, сущности данного феномена и выявление условий его оптимального развития отображается в образовательно-производственном комплексе в результате погружения будущих специалистов в производственный процесс.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: Характеристики и условия достижения [Текст] / А.А. Бодалев - М., 1998. - С. 20-21.
2. Глинский, А.С. Акмеология учащегося и учителя [Текст] / А.С. Глинский / Омский научный вестник №7 (43), 2006. - С. 288-290
3. Лукьянова, М.И. Формирование акмеологической позиции личности как условие профессионально-личностного становления будущего специалиста [Текст] / М.И. Лукьянова / Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.
4. Максимова, В.Н. Введение в акмеологию школьного образования [Текст] / В.Н. Максимова. - Спб.: ЛОИРО, 2002. – 156 с.
5. Рудакова, О.А. Психологическое содержание профессиональной подготовки будущих психологов [Текст] / О.А. Рудакова / Особенности высшего профессионального образования в контексте реализации ФГОС ВО — Издательство: ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И.Вернадского». - 2018. - С. 130-145

УДК: 159.922

кандидат психологических наук Скоблик Оксана Николаевна
Крымский университет культуры, искусств и туризма (г. Симферополь)

ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается и анализируется теория поколений, разработанная американскими исследователями В. Штраусом и Н. Хоувом, в основе которой лежит мнение о циклической смене поколений с повторяющимися ценностями. Теория рассматривается как инструмент для анализа процесса личностного развития современной молодежи.

Ключевые слова: личность, развитие личности, движущие силы развития личности, теория поколений, поколения беби-бумеров, «X», «Y» И «Z», цикличность, ценности, формирование ценностей разных поколений.

Annotation. The article discusses and analyzes the theory of generations developed by American researchers V. Strauss and N. Howe, which is based on the opinion of a cyclical change of generations with the repetitive values. The theory is considered to be a tool for analyzing the process of the personal development of the modern youth.

Keywords: personality, the personal development, the theory of generations, the driving forces of personal development, baby boomer generations, «X», «Y» And «Z», cyclicity, values, formation of values of different generations.

Введение. В качестве объекта изучения понятие «личность» довольно многогранно и сложно. В первую очередь, трудность изучения связана с тем, что в данном понятии отражены разные аспекты существования отдельного индивида - от физического существования до культурного (духовного) развития. В психологии существует несколько подходов к объяснению движущих сил развития личности. Представители биогенетического подхода определяют развитие личности преимущественно наследственными факторами. Приверженцы социогенетического подхода считают, что развитие личности детерминировано только средовыми факторами. Личность, согласно этому подходу, это продукт культурно-исторического развития.

Под личностью понимается отдельно взятый индивид, принимающий участие в социальных явлениях, общественной жизни, активный участник исторических событий. Важнейшим фактором объективного характера, влияющим на развитие личности, можно назвать совокупность социально - общественных явлений. Можно сказать, что социум формирует личность, ее характер, индивидуальность. Личность и социум являются дополняющими понятиями как две различные стороны, при этом личность является активным участником социума, а также результатом его функционирования. Анализ современных психолого-педагогических исследований проблемы движущих сил развития позволяет утверждать, что процесс формирования личности детерминирован влиянием трех основных факторов: наследственности (биологический), среды и воспитания (социальный).

Одной из наиболее интересных современных концепций, анализирующих процессы развития и формирования личности под влиянием факторов среды, является теория поколений.

Изложение основного материала статьи. Проблемные аспекты, связанные со сменой и принятием традиций, передающихся из поколения в поколение, являются объектами повышенного внимания исследователей. К предпосылкам, вызвавшим оживление научного интереса к этой проблематике, можно отнести рост темпа социальных изменений, которое стало причиной того, что каждое новое поколение оказывается непохожим на все остальные. Именно в современное время поколение формируется как особый социокультурный феномен, что обусловлено тем, что взросление личности происходит в быстроменяющемся мире, которое, естественно, сказывается на развитии личности. В доиндустриальных обществах люди разного возраста почти не отличались друг от друга, потому что жизненный путь, который проходили эти возрастные группы, был однообразным и мало отличался между собой. Сейчас эти различия очень существенны. Родители могут являться представителями индустриального времени, а их дети уже рождены в информационный век. Поэтому сейчас как никогда проблема поколений, их различий очень актуальна.

Теоретические подходы исследования категории «поколение» рассмотрены в трудах западных ученых О. Конта, Ж. Дромея, Дж. Милля, А. Лоренца, В. Дильтея, Э. Эриксона, К. Мангейма, Парсонса, Х. Ортеги-и-Гассета, Ф. Ментре, В. Пиндера, П. Нора и другими. Научные труды этих ученых внесли большой вклад в понимание сущности этого понятия и его характеристик. Среди российских ученых заслуживают внимания труды А.В. Гавриловой, И.П. Дьяченко, Е.П. Исаевой, В.И. Пищик, В.В. Семенов [9].

Довольно распространенным на сегодня является определение российского исследователя М.Б. Готовой: «Поколение - это объективно сложившаяся социально-демографическая и культурно-историческая общность людей, объединенных границами возраста и общими условиями формирования и функционирования в конкретно-исторический период времени. Поколению присущи типичные антропогенные, социально-психологические, идейно-нравственные и этнокультурные характеристики, подобные духовные ценности, социальный опыт и стиль жизни» [2].

Существенную динамику концепция поколений приобрела в прошлом, столетии, при этом в 80-90-ые годы появилась обоснованная комплексная научная теория, являющаяся результатом изучения таких исследователей как С. Айснер, Д. Волбург, Л. Ланкастер, Д. Маркерт, К. Саттон, У. Штраус. Можно сказать, что и в современной науке среди многочисленных исследователей нельзя определить единый научный подход по различным моментам данной теории, например, имеют место существенные отклонения при рассмотрении параметров, определяющих группы поколений, их разделение, качественные признаки, отделяющие отдельное поколение от другого [3].

Мультидисциплинарность исследований изучения взаимоотношений поколений и распространенность понятия «поколение» вызывает сложность понимания его сущности. Каждая из конкретных наук интерпретирует его исходя из своего проблемного поля, при этом важное место в процессе изучения взаимоотношений поколений принадлежит психологии, прерогативой которой является изучение психологических особенностей поколения [6].

В настоящее время наиболее известна теория поколений Нейла Хоува и Уильяма Штрауса – американских ученых, которые в 1991 году опубликовали результаты анализа поколений с точки зрения исторического развития страны, а в 1997 году представили собственные научно обоснованные положения предложенной версии цикличности поколений [14].

Среди современных российских исследователей наиболее популярным и фундаментальным проектом в области изучения характерных особенностей представителей разных поколений и анализа специфики их взаимодействия можно назвать «RuGenerations -Теория Поколений в России». Руководители проекта - Евгения Шамис и Евгений Никонов. Предложенная авторами русская версия «Теории поколений» рассматривается как инструмент групповых отличий, что способствует более глубокому пониманию специфики отдельных возрастных групп [8].

В известной зарубежной типологии поколений Н. Хоува и У. Штрауса (Strauss – Howegenerationaltheory) за точки отсчета границ поколений берутся не возрастные «показатели» детства, а важные исторические события и различия в системе ценностей [14]. Смена поколений происходит каждые 20±2 лет, что обосновано социальными и биологическими причинами. Наиболее активны сегодня представители трех поколений: Беби-бумеры, рожденные в 1943–1963 годах, поколение «Икс» (1964–1984) и их наследники – поколение Миллениум, они же Игрек, появившиеся на свет в 1985–2003-м, и поколение Зет (2002-2000).

Ценности в жизни человека – это стержень или ядро, которое интегрирует вокруг себя установки, убеждения, потребности. Именно ценности являются так называемым фильтром в выборе жизненных целей. Именно ценности и их однообразие, а не возраст, формируют и определяют поколение. Ценности поколений формируются в возрасте до 10-12 лет, под влиянием событий (экономических, политических, социальных, общественных, технологических) и воспитания в семье, а также учебных заведений (детский сад, школа), которые играют далеко не последнюю роль. Ребенок в это время не может оценить происходящее, а просто постигает наиболее эффективные паттерны жизни. Данные ценности определяют поведение: специфику коммуникаций, разрешение конфликтных ситуаций, особенности развития и мотивации, принципов восприятия информации. На психологию одного поколения влияет комбинация ценностей, сформированная по мере развития личности. Комбинация ценностей – национальных, гендерных, семейных, профессиональных и пр. – у каждого неповторима, учесть их все в момент общения довольно сложно.

Важность критерия «разницы ценностей» при определении поколения подчеркивает также и отечественный исследователь Семенова В.В. Так, по ее мнению, некоторые различия между отдельными ценностями разных генераций, обычно выливаются в так называемые конфликты поколений, имеющиеся в пределах практически каждого антропологического поколения, когда ценности младших членов семьи сопровождается возникновением конфликта старых и новых ценностей относительно способа жизнедеятельности, самореализации и самоутверждения [12].

Следующим важнейшим фактором, влияющим на формирование системы ценностей, можно назвать совокупность информации, передаваемой обществу, например, «голосуй сердцем», «миру – мир». Последним решительным фактором можно назвать особенности воспитания. Можно сказать, что каждое поколение родителей ставит свои целевые установки, исходя из социальной среды. Например, раньше воспитательной установкой было формирование у детей храбрости, смелости, теперь же родители учат детей быть самостоятельными, лидерами, умеющими защищать свои интересы. Поколение Икс стремится дать подрастающему поколению знание зарубежных языков, что гарантировало успех социализации, зато современное поколение Миллениум обучают подрастающее поколение быть коммуникативными, общительными. Отмечается значительное расхождение между особенностями воспитания: поколение Икс жалуется, что Миллениумы практически не читают литературу, а нацелены на использование различных технических средств, например, гаджетов.

Поэтому можно сделать вывод, что каждое новое поколение ставит в воспитании приоритет на развитие тех качеств, которые являются редкостью в обществе того времени. В конце 90-х годов книги считались редкостью, поэтому и по сей день для поколения Икс они важны и указывают на широкий кругозор человека. Поколение Икс всегда стремится использовать записи от руки, Миллениумы же, хотя их жизнь насыщена инновационными техническими устройствами, нуждаются в межличностном общении, потому для них приоритетом является возможность делиться эмоциями.

Авторы теории также отмечают, что поколение группируется вокруг определенных совместно пережитых событий и определяется определенным промежутком времени, во время которого закладываются ценности, которые будут подобными между людьми одной возрастной группы, и значительно отличаться от ценностей и ориентиров другой возрастной группы. Разница этих ценностей может порождать трудности социального взаимодействия между представителями различных поколений в социуме. Авторы предлагают понимать социальное поколения как совокупность людей, родившихся в 20-летний промежуток времени, которые имеют три общие критерии: возрастное положение в истории, то есть переживания тех же основных исторических событий в примерно одинаковом возрасте, единые верования и модели поведения, а также ощущение причастности к этому поколению [14].

Основные постулаты теории поколений Н. Хоува и В. Штрауса и ее российской адаптация Е.М. Шамис [8] используются современными исследователями для изучения отдельных аспектов развития личности: В.И. Пищик [10] для исследования психологических особенностей поколений в зависимости от культурного контекста; И.П. Дьяченко [4] для изучения особенностей психологического развития поколения Y; А.В. Шамне [13] для исследования ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, коммуникативных характеристик, особенностей общения с ровесниками и взрослыми современных подростков и юношей; Е.П. Исаевой [5] для изучения психологических особенностей, учебной мотивации студентов первого курса; А.В. Гавриловой [1] для эмпирического исследования социально-психологических особенностей ментальности представителей «нового поколения», рожденных после 2000 г; А.Б. Кулаковой [7] для анализа характеристик представителей поколения Z.

Однако, как отмечает В.И. Пищик [11], изучение психологических особенностей поколений до сих пор остаются на периферии исследовательской практики. По мнению А.В. Шамне [13] существует необходимость создания более полного и структурированного социально-психологического портрета молодого поколения.

Выводы. Таким образом, учитывая важность выяснения методологических аспектов исследуемой проблемы, стоит отметить, что поколение как психологическую категорию следует рассматривать как

объективно сложившуюся общность людей, характеризующуюся рядом существенных признаков. К таким признакам относятся: классовая принадлежность, общность исторического периода и условий физического, психологического и социального формирования этого поколения, общая и историческая деятельность по решению единых социальных задач, обусловленных конкретными историческими общественно-политическими целями, общность возраста, социального опыта и социально-психологических признаков, общность основных ценностей.

Молодое поколение значительно отличается от своих родителей, потому что существует, формируется, развивается и социализируется в совершенно других условиях. Поколение Милениум является принципиально новым общественным явлением, требующим пристального изучения, так как именно это поколение сейчас вступает в активную фазу жизни. Поэтому теория поколений интересна ученым разных областей знаний: психологии, педагогики, философии, культурологии и т.д.

На сегодняшний день существует много исследований в данном русле, в основном зарубежных. Однако, нужно отметить, что в возрастной психологии не сформирована единая теоретико-методологическая база изучения современных подростков и юношей. Недостаточно практических исследований именно в отечественной психологии, изучающих особенности развития личности разных поколений. Данные исследования внесли бы значительный вклад в психологию развития, показали бы пути оптимизации детско-родительских отношений, помогли бы людям разных поколений лучше понимать и взаимодействовать друг с другом.

Литература:

1. Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности «Нового поколения» // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-mentalnosti-novogo-pokoleniya> (дата обращения: 15.03.2019).
2. Глотова А.В. «Теория поколений»: проблемы, перспективы современного образования // Инновационное развитие науки и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч. - Т. 2. МЦНС «Наука и Просвещение». Пенза. 2018. С. 218–223.
3. Гурова И.М., Евдокимова С.Ш. Теория поколений как инструмент анализа, формирования и развития трудового потенциала // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2016. №3 (27). С. 150–159.
4. Дьяченко И.П. Особенности психологического развития поколения «Игрек» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/176/5031> (дата обращения: 15.03.2019).
5. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 15.03.2019).
6. Исаева М.А. Поколение // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 265–268.
7. Кулакова А.Б. Поколение z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. №2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-teoreticheskij-aspekt> (дата обращения: 15.03.2019).
8. Никонов Е., Шамис Е. «Основы теории поколений». [Вебинар на площадке университета Синергия в 2016 г.]. / Теория поколений в России. [Электронный ресурс]. URL: <https://rugenerations.ru> (дата обращения: 12.02.19).
9. Онищенко А.С. Покоління як соціологічна категорія / А.С. Онищенко // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер.: Соціологія. 2014. Т. 234, Вип. 222. С. 60-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2014_234_222_14 (дата обращения: 12.02.19).
10. Пищик В.И. Психологические особенности поколений в культурном контексте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. №4 (апрель). С. 1–5. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15089.htm> (дата обращения: 15.03.2019).
11. Пищик В.И. Поколения: социально-психологический анализ. Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 80–88.
12. Семенова В.В. Социальная динамика поколений: проблема и реальность / СЗО В.В. Семенова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 271 с.
13. Шамне А.В. Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями) // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.03.2019).
14. Strauss, W., Howe, N. The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny [Электронный ресурс] / Strauss, W., Howe, N. – N. Y.: Broadway Books, 1997. – URL: <http://pix.cs.olemiss.edu/econ/fourthTurning.pdf>

УДК 159.923.5

доктор психологических наук, доцент Стрельникова Юлия Юрьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург);

старший психолог, адъюнкт Емельнова Светлана Вячеславовна

Ленинградский областной филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. Осуществлен теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований по изучению феномена профессиональной идентичности. Рассмотрены подходы к понятию, типологизации идентичности с точки зрения социо-гуманитарных наук. Описаны структура, уровни развития, этапы формирования и ценностно-смысловые аспекты профессиональной идентичности. Проведен обзор исследований профессиональной идентичности у сотрудников органов внутренних дел. Рассмотрены отечественные и зарубежные методики, позволяющие оценить уровень развития профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, развитие, направленность, формирование, профессионализм, сотрудники органов внутренних дел.

Annotation. The theoretical analysis of foreign and domestic researches on the phenomenon of professional identity is carried out. The approaches to the general idea, typology of identity from the point of view of socio-humanitarian sciences are considered. The structure, levels of development, stages of formation and value-semantic aspects of professional identity are described. The review of researches of professional identity at staff of bodies of internal affairs is carried out. Considered domestic and foreign techniques to assess the level of development of professional identity.

Keywords: professional identity, development, orientation, formation, professionalism, law enforcement officer.

Введение. В современных условиях профессиональная идентичность претерпевает серьезные изменения под воздействием стремительного повышения требований к личности как субъекту профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность является одним из важнейших условий становления и самореализации квалифицированного специалиста [19]. Сотрудники органов внутренних дел (ОВД) находятся в постоянной готовности оперативного реагирования в экстремальных условиях деятельности. Поэтому осознанное принятие ими служебной роли в ситуациях с высокой степенью стрессовой нагрузки является составной частью профессиональной идентичности, обеспечивающей надежность деятельности, сохранение здоровья и профессионального долголетия.

Изложение основного материала статьи. Термин «идентичность» происходит от латинского слова «Identitas», означающий «тождественность, равнозначность» [16]. В социогуманитарных науках (философии, социологии, культурологии, психологии и др.) существует множество взглядов и теорий, объясняющих феномен идентичности в виде разнопланового явления, различные виды которого формируются в процессе развития индивида [5]. В культурологии идентичность понимается как «представление человека о своем «Я», характеризующееся субъективным чувством индивидуальной самотождественности с теми или иными типологическими категориями (социальным статусом, полом, возрастом, ролью, образом, нормой, группой, культурой и т.п.)» [7, с. 248]. Выделяют также этническую, религиозную, лингвистическую, политическую и национальную идентичность, которые тесно взаимосвязаны друг с другом и с социокультурными условиями жизни [8].

Идентичность в рамках психологической науки рассматривается с точки зрения психоаналитического, когнитивно-поведенческого, социально-психологического и других подходов. Наиболее раннее упоминание можно найти в работах З. Фрейда, который рассматривал идентификацию как процесс, начинающийся в детстве (первый объект идентификации – это родители) и длящийся непрерывно до самой смерти индивида [1]. Э. Эриксон предложил стадии формирования идентичности в соответствии со ступенчатым, эпигенетическим принципом развития личности, выделил ее основные аспекты (индивидуальность, тождественность, целостность, единство, синтез, социальная солидарность), с учетом воспитания и культурной среды, а также определил два взаимосвязанных понятия – «групповую идентичность» и «эго-идентичность» [20, с. 357]. Представители психоанализа (Дж. Марсиа, А. Ватерман и др.) предложили стадии развития эго-идентичности: «достигнутая идентичность», «диффузная идентичность», «мораторий» и «предрешенность». Дж. Марсиа разработал структурированное интервью для подростков и юношей 15-24 лет [25]. Представители когнитивно-поведенческого направления (Х. Тэджфел, Дж. Тэрнер) выделили биологический, лингвистический, содержательный, ценностный и хронологический компоненты идентичности, акцентируя внимание на социальном аспекте её формирования [29]. Согласно теории «множественной идентичности» Х. Тэджфела, идентичность является частью Я-концепции, которая формируется в связи с осознанием принадлежности к какой-либо социальной группе и включает в себя ценностную и эмоциональную оценку своего членства в ней [30]. В рамках экзистенциализма К. Ясперс охарактеризовал «Я-концепцию» в виде осознания себя как активного представителя мира, своего внутреннего единства, идентичности и отличия своего «Я» от всего остального мира [10].

Профессиональная идентичность определяется осознанием своей принадлежности к определенной профессии, принятием ее ценностей и ограничений. От сформированной профессиональной идентичности и согласованности типа личности с профессиональной средой зависит успешность специалиста [3, 17]. Д.Е. Сьюпер (1957), основываясь на теории Ш. Бюллер о жизненном пути, разработал периодизацию профессионального становления личности и провел лонгитюдное исследование с целью изучить профессиональную зрелость [28]. Согласно его концепции, профессиональное развитие определяется наличием способностей, профессиональной спецификой, научением и практикой, а также консолидацией полученного опыта. Основная идея теории профессионального развития Д.Е. Сьюпера связана с тем, что

человек при выборе профессии опирается на имеющуюся Я-концепцию и соотносит ее со спецификой трудовой деятельности, что позволяет прогнозировать его успешность [28]. Дж. Холланд (1970) соотносил профессиональный выбор с типом личности и определял идентичность, как устойчивость и ясность целей, стабильное восприятие человеком себя в профессии [12].

В отечественной психологии профессиональной идентичностью занималась Л.Б. Шнейдер [17, 18, 19]. По ее мнению, в становлении профессиональной идентичности личность проходит те же этапы, что и при социализации: доверие, автономия, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграцию [18]. Л.Б. Шнейдер экстраполировала идеи Дж. Марсия на изучение профессиональной идентичности и выделила аналогичные стадии ее формирования (преждевременная идентичность, диффузная, мораторий идентичности, достигнутая позитивная идентичность), добавив к ним «псевдо-идентичность». По ее мнению, профессиональная идентичность включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Когнитивный компонент предполагает наличие профессиональных знаний, эмоциональный связан с оценкой убеждений о профессии и себе, а поведенческий компонент определяет конкретные действия и поведение в рамках определенной сферы труда [17].

А.А. Озерина (2012), изучая профессиональную идентичность студентов бакалавриата, определяет ее как изменчивую личностную структуру, включающую в себя когнитивный, эмоционально-ценностный и мотивационный компоненты [9]. Когнитивный и эмоциональный компоненты аналогичны по содержанию описанным Л.Б. Шнейдер. Мотивационный компонент включает планирование, профессиональные ожидания и позицию, которая раскрывается через самореализацию личности [9]. А.А. Водяха (2009) акцентирует внимание на ценностно-смысловых аспектах профессиональной идентичности, отмечая, что одним из центральных требований к профессионалу, в частности, в медицине, являются эτικο-деонтологические. Наличие у специалиста этических принципов определяют уровень развития его профессиональной идентичности [2].

Современные зарубежные ученые также сосредотачиваются на изучении деонтологических аспектов профессиональной идентичности. М.Дж. Бибей и В.Э. Монсон (2011) рассматривали формирование профессиональной идентичности как непрерывный процесс, неотделимый от контекста культурной среды развития личности. По мнению авторов, при высоком уровне сформированности профессиональной идентичности, нравственные ценности индивида интегрируются в контекст профессиональной ситуации [21]. М.Дж. Бибей и В.Э. Монсон опирались в своей теории на взгляды Р. Кигана, который считал, что развитие – это не только получение новых знаний, но и изменение личностью способа познания мира. В этом процессе человек проходит пять этапов развития. Первый этап, соответствующий раннему детству – это «импульсивное сознание» (Impulsive mind). Второй этап – «имперское сознание» (Imperial mind), соотносится с юностью и встречается у 6 % взрослого населения. На данном этапе личность сконцентрирована на удовлетворении собственных потребностей и индивидуальных целей. М.Дж. Бибей и В.Э. Монсон (2011) определили, что для поступающих в ВУЗы абитуриентов и первокурсников характерна концентрированность на личных интересах [21]. Третий этап – «социализированное сознание» (Socialized mind) – характерен для большинства взрослых, которые воспринимают и оценивают себя через призму убеждений, и оценок окружающих, их самооощущение зависит от восприятия другими людьми. Четвертый этап – «самостоятельное сознание» (Self-Authoring mind) – присущ примерно 35 % взрослого населения и связан с принятием ответственности за свои чувства, убеждения без соотнесения их с внешним окружением, характеризует самостоятельную и ответственную личность. Пятый этап – «саморазвивающееся сознание» (Self-Transforming mind) – наиболее высокий уровень развития личности [21]. По мнению Р. Кигана, только 1% взрослого населения достигают данной ступени развития. Для них характерно постоянное изменение своей идентичности, принятие новых социальных ролей и самосовершенствование [24].

Г.Б. Форсайт с коллегами (2002) провели лонгитюдные наблюдения за курсантами военных образовательных организаций США и установили, что профессиональная идентичность интенсивно развивается между вторым и четвертым годами обучения. При этом формирование идентичности связано с лидерством: курсанты, воспринимаемые товарищами и руководством как эффективные лидеры, на протяжении обучения совершили переход в формировании идентичности в сторону заботы об интересах других [23].

С.Дж. Тома и М.Дж. Бибей (2008) провели исследование с использованием метода поперечных срезов, с анализом данных, собранных на протяжении тридцати лет. Они выяснили, что поступающие в колледж студенты являются менее нравственно развитыми и более эго-ориентированными, чем представители старшего поколения в том же возрасте. Авторами также установлено, что на протяжении обучения данный акцент смещается в сторону мотивации, ориентированной на других людей, а профессиональная идентичность развивается при восприятии опыта высококвалифицированных специалистов [21].

С.Л. Сталл и К.М. Блю (2016) изучили влияние степени сформированности профессиональной идентичности на отношение студентов-медиков к межпрофессиональному образованию (Interprofessional Education - IPE)⁸ [27]. Первоначально ожидалось, что межпрофессиональное образование приведет к самоопределению и улучшению отношения к другим профессиям. Однако, в ходе исследования выяснилось, что студенты-первокурсники находятся на втором этапе формирования профессиональной идентичности (согласно теории Р. Кигана), который характеризуется эгоцентричностью и неадекватным представлением о своем профессионализме, что приводит к ухудшению отношения как к собственной, так и другим профессиям [27].

М.Дж. Бибей и В.Э. Монсон (2011), исследовав высоко нравственных специалистов, являющихся эталонами своей профессии, определили, что они осознанно анализируют изменения в развитии своей профессиональной идентичности на протяжении жизни. У них развиты моральные качества, а профессиональные и общественные ценности тесно переплетены с личными, являясь их неотъемлемой частью. Сложные этические решения, связанные с выполнением профессиональных обязанностей, они принимают спонтанно и так, «как будто у них не было выбора». Авторы считают, что умение быстро

⁸ Также известное как межпрофессиональное образование или «IPE» - относится к случаям, когда учащиеся из двух или более профессий в области здравоохранения и социальной помощи учатся вместе во время всей или части своей профессиональной подготовки, с целью культивирования совместной практики для предоставления медицинской помощи, ориентированной на клиента или пациента.

принимать этические решения в рамках профессиональной деятельности характеризует высокий уровень профессионализма [21].

Б.Б. Каза и С.Дж. Креари (2016) утверждают, что в современных условиях формирование профессиональной идентичности – это сложный и многогранный процесс, так как профессии стремительно видоизменяются, а востребованными оказываются специалисты, способные выполнять множество трудовых ролей. Кроме того, некоторым профессионалам становится тесно в рамках одной профессии. Авторы считают, что не только профессиональная роль и профессиональное окружение оказывает влияние на человека, но и сама личность находит способы внести значимый вклад в общество [22].

Профессиональная идентичность сотрудников органов внутренних дел имеет свою специфику, при этом в доступной научной литературе не удалось обнаружить большого количества работ по исследованию данного феномена. П.С. Пухно (2005) рассматривает развитие профессиональной идентичности сотрудников ОВД во взаимосвязи с социальной идентичностью и уровнем профессионализации. По его мнению, специфика их профессиональной идентичности связана с процессами идентификации со своей профессиональной группой и соответствует стадии вторичной социализации [11]. Е.И. Жукова (2010) главным компонентом профессиональной идентичности сотрудников ОВД считает «профессиональное самосознание и интеллектуальную деятельность, выходящую за пределы совершенствования в рамках профессии» [4, с. 161], общий уровень культуры также рассматривается ею как критерий качества выполняемых служебных обязанностей. С.Н. Старостин (2011) исследовал взаимосвязь профессиональной идентичности сотрудников ОВД с выбором стратегий поведения в конфликтной ситуации [13]. По его мнению, профессиональная идентичность является «многомерным интегративным психологическим феноменом, предполагающим высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения» [13, с. 9]. Она определяется скоростью смены явлений идентификации и отчуждения, получением опыта, интеграцией в профессиональное сообщество, постоянным переосмыслением образа «Я» [13]. В.Л. Цветков и С.Н. Старостин (2011) считают, что внешние условия развития профессиональной идентичности сотрудников ОВД связаны со спецификой профессиональной среды, особенностями взаимоотношений с коллегами и руководством, а внутренние определяются особенностями взаимодействия и развития компонентов профессиональной идентичности [15].

Диагностический инструментарий для изучения профессиональной идентичности в настоящее время недостаточен и представлен, преимущественно, зарубежными методиками, которые требуют адаптации с учетом культурологических особенностей. В частности, представляет интерес структурированное интервью Р. Кигана [24], позволяющее оценить уровень развития профессиональной идентичности, а также «Тест определения проблем» (Defining Issues Test, DIT), разработанный Дж. Рестом, опирающимся на теорию морального развития Л. Колберга [26].

Л.Б. Шнейдер (2007) предлагает использовать анкету, состоящую из семи открытых вопросов для определения уровней развития профессиональной идентичности: «невывраженная», «выраженная пассивная» и «выраженная активная» [17]. Анкета основана на концепции личных профессиональных планов (ЛПП) Е.А. Климова — системе представлений человека о своем профессиональном развитии, с учетом близких и дальних перспектив, возможных трудностей и способов их преодоления [6]. Методика Л.Б. Шнейдер (2007) по исследованию профессиональной идентичности (МИПИ) состоит из набора слов, которые обследуемый соотносит с понятием «профессионал», а после подсчета соответствующих ассоциаций делается вывод об уровне ее сформированности [17]. Также представляет интерес опросник, созданный Е.В. Харитоновой и Б.А. Ясько «Профессиональная востребованность личности» (2009), который выявляет особенности когнитивного и эмоционального аспектов профессиональной идентичности: уровень профессионального развития, принадлежность к профессиональному сообществу, осознание своей роли в кругу коллег, отношение к результатам своей деятельности и профессиональную самооценку, а также оценку своего профессионализма с точки зрения других [14].

Выводы. Таким образом, профессиональная идентичность – это сложный психологический феномен, предполагающий осознание своей принадлежности к определенной профессии, принятие ее ценностей и ограничений, который включает в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий аспект, имеет непрерывную, поэтапную стадийность развития, тесно связанную с морально-нравственным формированием человека. На развитие профессиональной идентичности оказывает влияние как окружающая профессиональная среда, так и личностные особенности индивида, сформированные до момента его профессионального самоопределения.

Анализ исследований профессиональной идентичности сотрудников органов внутренних дел показал, что она определяется условиями службы и спецификой интеграции в профессиональное сообщество, связана с особенностями взаимоотношений и процессом профессионализации, а также зависит от общего уровня культурного развития вне области профессиональной деятельности. Представляется актуальным и перспективным проведение исследований по изучению взаимосвязи профессиональной идентичности сотрудников полиции с их устойчивостью к стрессовым ситуациям. Важным, на наш взгляд, является рассмотрение данного феномена с учетом гендерных и этнических особенностей, специфики правоохранительной деятельности, морально-нравственных качеств и мотивации выбора профессии.

Литература:

1. Алиханова В.Л. Психоаналитическая концепция феномена идентичности / В.Л. Алиханова // Время науки. The Times of Science. – №1. – 2018. – С. 3-12.
2. Водяха А.А. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной идентичности врача: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / А.А. Водяха. – Кемерово, 2009. – 175 с.
3. Евтешина Н.В. Профессиональная идентичность психологов: учеб. пос. / Н.В. Евтешина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2012. – 106 с.
4. Жукова Е.И. Социокультурные аспекты профессиональной идентичности сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Е.И. Жукова. – Саратов, 2010. – 174 с.
5. Клименко А.Б. Становление проблемы идентичности в западной философии и психологии / А.Б. Клименко // Наука. Релігія. Суспільство. – № 2. – 2008. – С. 152-158.

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: «Академия», 2004. – 304 с.
7. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии / Б.И. Кононенко. – М.: Вече, 2003. – 512 с.
8. Кузнецова Е.В. Идентичность субъекта: типология видов / Е.В. Кузнецова // Омский научный вестник. – № 4. – 2012. – С. 123-126.
9. Озерина А.А. Профессиональная идентичность студентов бакалавриата: дисс. ... канд. психол. наук.: 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.А. Озерина. – Волгоград, 2012. – 215 с.
10. Павлова О.Н. Идентичность: история формирования взглядов и её структурные особенности / О.Н. Павлова. – М.: Институт Психоанализа, 2001. – 124 с.
11. Пухно П.С. Формирование профессиональной идентичности сотрудников МВД: дис. ... канд. социол. наук. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / П.С. Пухно. – Новочеркасск, 2005. – 147 с.
12. Седых А.Б. Вклад Джона Льюиса Холланда в психологию профессий и карьеры (к 90-летию со дня рождения известного ученого) / А.Б. Седых // Человек. Сообщество. Управление. – № 4. – 2009. – С. 55-67.
13. Старостин С.Н. Влияние профессиональной идентичности сотрудников органов внутренних дел на выбор стратегий поведения в служебных конфликтах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 «Юридическая психология» / С.Н. Старостин. – Москва, 2011. – 139 с.
14. Харитонов Е.В. Опросник «Профессиональная востребованность личности»: метод. руководство / Е.В. Харитонов, Б.А. Ясько. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009. – 40 с.
15. Цветков В.Л. Профессиональная идентичность сотрудников ОВД и ее влияние на выбор стратегий поведения в служебных конфликтах / В.Л. Цветков, С.Н. Старостин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – №1 (44). – 2011. – С. 3-14.
16. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. // сост. Чудинов А.Н. – СПб.: Издание книгопродавца В.И. Губинского, Типография С.Н. Худекова, 1894. – 1004 с.
17. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учеб. пос. / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
18. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореферат дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 42 с.
19. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пос. / Л.Б. Шнейдер. – М.: «МОДЭК», 2004. – 600 с.
20. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
21. Bebeau M.J., Monson V.E. Professional identity formation and transformation across the life span // In A. McKee & M. Eraut, Learning trajectories, innovation and identity for professional development Springer - New York, 2011 – pp. 135-163.
22. Caza B.B., Creary S.J. The construction of professional identity. In Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experiences – Cheltenham, Edward Elgar Publishing UK, 2016. – pp. 259-285.
23. Orslythe G.B., Snook S., Lewis P., Bartone P.T. Making sense of officership: Developing a professional identity for 21st century army officers. // In D.M. Snider, & G.L. Watkins, The future of the army profession. – Boston: McGraw-Hill, 2002. – pp. 357-378.
24. Kegan R. The Evolving Self: Problem and Process in Human Development // Cambridge: Harvard University Press, 1982. – 336 p.
25. Marcia J.E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), Ego identity: A handbook for psychosocial research (pp. 1-21).
26. Rest J. Development in Judging Moral Issues: University of Minnesota Press – Minneapolis, 1979. – 305 p.
27. Stull C.L., Blue C.M. Examining the influence of professional identity formation on the attitudes of students towards interpersonal collaboration // Journal of Interprofessional Care, 2016. – pp. 90-96.
28. Super D.E. Vocational Development: A Framework of Research. – N.Y., 1957. – 391 p.
29. Tajfel H., Turner J. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Psychology of Intergroup Relations / ed. by S. Worchel, W.G. Austin. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P. 7-24.
30. Tajfel H. Instrumentality, identity and social comparisons // H. Tajfel (ed.). Social identity and intergroup relations. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1982. – P. 483-507.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Урсова Асият Муссаевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПРОБЛЕМА ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЯМИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЕ

Аннотация. В статье актуализирована роль «поддерживающих» родителей в установлении сотрудничества во взаимоотношениях с подростком. Выделены факторы успешности межличностного взаимодействия родителей и подростков. Предлагаются различные стратегии позитивной идентификации подростка с включением школьного образования и деятельности, построенные на отсутствии давления и фрустрации в системе «подросток» - «родители» - «педагог».

Ключевые слова: социализация, творческий потенциал, сотрудничество, семейное взаимодействие, поддерживающий родитель, кризисное общение.

Annotation. The article actualizes the role of supporting parents in establishing cooperation in relations with adolescents. Factors of success of interpersonal interaction of parents and teenagers are allocated. Various strategies of positive identification of a teenager with the inclusion of school education and activities based on the absence of pressure and frustration in the system of «teenager»-«parents»-«teacher» are proposed.

Keywords: socialization, creativity, cooperation, family interaction, supporting parent, crisis communication.

Введение. Современная семья является сферой полидисциплинарных исследований, поскольку чутко реагирует на все изменения в социуме через изменения в системе внутрисемейных отношений. Она отличается семейными правилами, являющимися ориентирами для личностного развития, сильной родительской коалицией, гибкими границами коммуникации, а также является первым институтом социализации личности, оказывая как непосредственное, подкрепляющее, так и опосредованное, идентификационное влияние на социализацию подростка. Межличностные взаимоотношения между детьми и их родителями последовательно развиваются от физического взаимодействия к социальному и психологическому и являются самыми длительными в жизни.

Изложение основного материала статьи. Подростковый период — яркий период в развитии личности, поскольку в этом возрасте формируется ее ценностная система и развиваются социальные роли. Подросток понимает, что он имеет право на личное пространство, личное мнение, безопасность. Родители воспринимаются подростком с одной стороны как воплощение добра, любви и мудрости; без такой поддержки он чувствует себя неуверенно и незащищено; а с другой как властные и контролирующие. Каждому подростку необходимо иметь родителя — друга, способного всегда выслушать и оказать поддержку, не всеми проблемами он может делиться со сверстниками. Именно во взаимодействии родителей и подростков преемственно укрепляются семейные, нравственные и культурные традиции российского общества; открываются возможности самоутверждения, раскрывается творческий потенциал и формируется индивидуальность. Сотрудничество как тип межличностного взаимодействия в семье, предполагает распределение повседневных обязанностей между родителями и детьми, ответственность за достижения или неудачи при осуществлении совместной деятельности, ценностно-ориентационное единство. В такой семье родители уважают мнение подростка, всегда готовы выслушать и оказать помощь, планомерно вовлекают его в полезную деятельность, поддерживают инициативу [2, 4].

Биджиева Д.Д., рассматривая психолого-педагогические условия развития взаимопонимания родителей и детей в многодетных семьях, отмечает, что процессуально-содержательные характеристики взаимопонимания членов семьи зависят от когнитивно-коммуникативного, поведенческого и эмоционального критериев [1].

Взрослея, подростки начинают демонстрировать независимость, «уходя» в оппозицию. Бурное негодование родителей может усилить это противостояние в ребенке, ведь в данном возрасте дети критично относятся к мнению родителей, интерпретируя его как ущемление их самостоятельности. Родителям необходимо осознать взросление своего чада и принять его, эмоционально грамотно реагируя на реплики и поведение подростка, испытывать радость от достижений взрослеющего ребенка. Сами родители также должны развиваться, находиться в интегрированном состоянии, т.к. вера в родителей дает подростку силы и уверенность. Впечатление, что подросток — полная противоположность родителей обманчиво, поскольку его внутренние психологические характеристики такие же, как и у отвергаемого родителя.

Мы согласны с С.А. Мазуркевич, предлагающим изучать оптимальное общение родителей и подростков, как кризисное, понимая его как общение с одной стороны опасное, а с другой стороны — как общение, побуждающее к развитию новых возможностей. Родителям следует заменить опекающе — запретительные методы воздействия и общения на способствующие формированию его самостоятельности, ответственности, через оказание социально-психологической поддержки. Лишь в таком случае взаимодействие родителей и подростка станет качественным, действительно свободным, полным любви, а не ненависти [5, С. 78].

Успешность межличностного взаимодействия родителей с подростками зависит от комплекса факторов, среди которых можно выделить следующие:

1. Возможности диалогического взаимодействия в плане сотрудничества, а не назидания. Поскольку каждому подростку необходимо делиться своими успехами и печалями с понимающим человеком, желательно, чтобы таким человеком стал родитель, способный своевременно услышать его, создающий условия для открытого диалога и участвующий в решении проблем своего выросшего ребенка.

2. Развитие творческого потенциала подростка включает поддержку его креативных идей с помощью изобразительной деятельности, танцев, музыки, создание благоприятных условий для творчества, последовательное становление и развитие его личностного потенциала.

3. Доверие к самовыражению подростка и дисциплина в данном возрастном периоде также претерпевают кардинальные изменения: функции родительского руководства смещаются к смягчению контроля, установлению по возможности партнерских отношений, постоянному проявлению уважения к личности подростка при обсуждении различных проблем его поведения.

4. Становление чувства собственного достоинства подростка, как правило, формируется в сложных жизненных обстоятельствах, когда предпринимаемые усилия имеют более важное значение, чем результат. Поддержка родителей, примеры из своего детского опыта, ободряющие слова помогут подростку выстоять в трудной ситуации, уверенно приступить к новой деятельности, инициировать коммуникацию с новыми людьми. Чувство собственного достоинства является не только источником жизненной силы подростка, но и основным компонентом его психического и физического здоровья.

5. Формирование жизненных ценностей подростка также зависит от межличностных взаимоотношений в семье. Если родители систематически применяют понятия доброты, взаимопомощи, эмпатии не только в словах, но и в поступках; разъясняют систему жизненных ценностей, используя примеры и открыто отвечая на провокационные вопросы своего выросшего ребенка; отмечают важность образования и профессии в жизни личности, то шансы вырастить настоящего человека увеличиваются.

6. Социализация подростка происходит в референтной группе сверстников, и здесь родители могут влиять на выбор детей не нравоучениями, а сердцем, информируя и доверяя им.

Основой успешного развития подростка являются открытые для диалога взаимоотношения с любящими их родителями и стимулирующее сопровождение образовательного учреждения, а именно особенности внутришкольного пространства, в котором приобретаются навыки социализации, толерантности, идентичности [3, С. 312]. Именно в школе подростки имеют возможность сопоставить свое поведение с поведением других учащихся и осознать, что не все его одноклассники столь тесно связаны со своей семьей. Задача родителей — объяснить подростку, что обучение в школе является необходимой и важной ступенью большого пути к жизненным вознаграждениям, поскольку школьная система обучения и воспитания поможет ему понять свою уникальность, поможет развиваться и в эмоциональном плане, и в социальном.

Салпагарова Ф.И. отмечает, что родители способны к достижению произвольного поведения и устойчивого критического мышления, поскольку обладают высокой рефлексивной компетентностью. В отличие от подростков, у них уже выработаны умения и навыки последовательной сбалансированности и контроля эмоциональной сферы. Поэтому формирование в семье правильного отношения к образовательному процессу, как к деятельности необходимой и влияющей на жизненную перспективу подростка, играет важную роль в становлении его личности. Однако, несмотря на заинтересованность родителей, многие подростки не могут перерастать такие моменты без эмоциональных потрясений, но поддержка родителей помогает им определить свои возможности, интересы и предпочтения в образовании. Так подросток приобретает свою индивидуальность, и как результат – свое место в социуме [6, С. 189]. Поддержка семьи, совместные занятия, качество и длительность контакта родителей и подростков играют самую важную роль в успешности социализации их ребенка, его интеллектуальной активности и личностного развития.

И.В. Ткаченко, исследуя внутрисемейные ресурсы психологической поддержки, группирует их, выделяя адаптационное и личностно-развивающее направление. Первое ориентировано на выявление возможностей, внутреннего потенциала развивающейся личности в преодолении жизненных трудностей; а второе – на выявление ресурсов, помогающих личности не только успешно справляться со сложными жизненными ситуациями, но и эффективно развиваться, приобретая новые жизненные ресурсы. В личностно-развивающем пространстве современной семьи могут проявляться как феномены семейного единства, общности целей и подчинения личных амбиций семейным целям, так и внешние для семьи ресурсы социально-психологической поддержки. Познавательный, коммуникативный, этический потенциал родителей и их выросших детей не только накапливается, но и активизируется в деятельности, что в свою очередь, развивает личность каждого члена семьи и в своем единстве приводит к гармонии в межличностных отношениях [8, С. 92].

Современная семья обладает эффективными личностно развивающими ресурсами. Необходимо адекватно выстраивать межличностные взаимоотношения между подростком и родителями, используя как ресурсы адаптации, так и ресурсы социализации. Поскольку позиция родителя – это комплексная система отношений (к родительству, самоотношение, отношение к подростку, отношение к практике воспитания), то последовательная трансформация когнитивных и поведенческих сторон коммуникации родителей с подростком позволит улучшить психологическую атмосферу, снизит тревожность и состояния неопределенности перед будущим, позволит построить благоприятную личностную перспективу развития.

Воспитательный потенциал современной российской семьи наполнен содержательными компонентами: стремление к коммуникации, адекватные позиции отца и матери, педагогика сотрудничества, позитивный и конструктивный диалог. Понимание родителями того факта, что взаимодействие с подростком должно строиться на основе обособления от него, позволит установить с взрослеющим ребенком коммуникацию на основе востребованных им социально приемлемых начал.

Нарушения детско-родительских отношений в семье часто связаны с непоследовательностью и несформированностью позиции родителей в отношении детей, которая определяется индивидуальными личностными нарушениями на когнитивном уровне, ограниченностью представлений родителей о себе и своем ребенке, внутренней противоречивостью и устойчивостью личности.

Развитие личности подростка находится в прямой зависимости от готовности и способности родителей проявить толерантность и принять различные проявления индивидуальности ребенка, позволить им проявиться. Влияние семьи на подростка трансформируется при изменении когнитивных и поведенческих сторон взаимоотношений в системе «родитель» - «подросток», вследствие чего расширяется не только родительский опыт социализации, но и опыт подростка, формирующий его личностные и творческие достижения.

Успешная социализация подростка в семье зависит от интраперсональных и интерперсональных психологических особенностей всех членов семьи. «Поддерживающие» родители проявляют следующие интраперсональные характеристики: гуманистическое мировоззрение, достоинство, самоуважение, аутентичность, позитивное мировосприятие, саморазвитие. Интерперсональные качества «поддерживающих» родителей: толерантность, эмпатия, конгруэнтность, гибкость в межличностном взаимодействии. Соответственно, развитие подростков в таких семьях характеризуется вариативностью как интраперсональных качеств (гуманистическое мировоззрение, творческая направленность личности, ответственность, интернальность, саморазвитие), так и интерперсональных (толерантность, автономность, социальная адаптивность).

«Поддерживающие» родители способны повлиять на стимулирующую и развивающую роль образовательного пространства школы и обеспечить доброжелательное отношение к своему ребенку. Следует отметить стимулирующее и развивающее воздействие регулярных обсуждений в семье событий и ситуаций. Но такое общение должно быть наполнено радостью, вниманием и заботой, а не давлением, стрессами и обвинениями, поскольку именно родители определяют стандарты приоритетов для своих детей и подростков. Эффективность межличностных отношений в процессе семейного взаимодействия зависит от внутренних ресурсов личностного роста и развития, которыми обладают родители: проявление любви и внимания, успехи личности, чувство защищенности и безопасности, позитивные перспективы. Наиболее значимыми условиями жизненной успешности подростка являются проявление эмоционального тепла и сопричастность родителей его интересам, обеспечение достаточного уровня безопасности, вера в его достижения, психологическая поддержка в сложных жизненных ситуациях.

Применяемые родителями стратегии позитивной идентификации подростка с включением школьного образования и деятельности, построенные на отсутствии давления и фрустрации, позволяют максимально раскрыть внутренний потенциал подростка. Качество времени, проводимого родителями с подростком, имеет решающее значение в процессе его развития, поскольку именно такой тип близости способствует установлению качественных взаимоотношений не только с родителями, но и с другими значимыми взрослыми.

Выводы. Относительная независимость подростка определяет его индивидуальную систему ценностей, личностных качеств, доверия. Поэтому родители должны осуществлять регулярное ежедневное наблюдение. Структурированное, позитивное и ориентированное на конкретную цель вовлечение родителей в образовательный процесс способствует жизненной успешности детей и подростков. Приоритет качественного вклада родителей в образовательный процесс способствует развитию у детей и подростков мотивации получения навыков, эффективной социализации, способности чувствовать других и

эмоциональному взрослению. Взаимодействие в системе «родитель» - «подросток» - «педагог» будет качественным, если построить его в форме сотрудничества, поскольку оно ориентировано на общие цели.

Литература:

1. Биджиева Д.Д. Психолого-педагогические условия развития взаимопонимания родителей и детей в многодетной семье / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Северо-Кавказский государственный технический университет. Карачаевск, 2008.
2. Боташева А.М. Психологические особенности подростков в разных типах образовательных и социальных учреждений. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ставрополь, 2004.
3. Каракотова С.М., Боташева А.М. Духовно-нравственные и личностные предпосылки толерантности. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-10. С. 312-319.
4. Карнацкая Н. В. Влияние семьи на социализацию подростка. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № 8. С. 61-70.
5. Мазуркевич С.А. Формирование эго-идентичности подростка в современной семье. Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2017. № 3 (9). С. 77-81.
6. Салпагарова Ф.И. Теоретические особенности развития рефлексивной компетентности в подростковом возрасте. Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4. С. 184-190.
7. Семенова Ф.О., Семенова М.Д. Психологические особенности влияния семьи на формирование образа мира ребенка. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 11 (129). С. 282-285.
8. Ткаченко И.В. Ресурсный подход как инновационная позиция развития личности в семейном пространстве. Педагогическое образование и наука. 2010. № 10. С. 92.

Психология

УДК 159:37.015.3

кандидат социологических наук, доцент Хурамшина Айгуль Зуфаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Игошин Валерий Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Бобырев Николай Дмитриевич

Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Казань)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАЖА РАБОТЫ

Аннотация. В авторской статье на основе изучения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы, а также статистических данных социологического исследования проведен сравнительный анализ исследования ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы в средней общеобразовательной школе. Авторами статьи установлено, что в основе развития синдрома психоэмоционального выгорания лежит комплекс внутренних (психических) и внешних (социальных) факторов, негативно влияющих на снижение уровня ценностно-смысловых предпочтений, которые вкладывает педагог в свою профессиональную педагогическую деятельность. На основе социологического исследования с применением метода ранжирования получены статистические данные выборки рангового распределения ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы.

Ключевые слова: учителя, ценностно-смысловые ориентации, профессиональная деятельность, синдром психоэмоционального выгорания, педагогический стаж работы.

Annotation. In author's article on the basis of studying of modern scientific and methodical and psychology and pedagogical literature and also statistical data of a sociological research comparative analysis a research of valuable and semantic orientations of teachers to professional activity taking into account pedagogical length of service at high comprehensive school is carried out. By authors of article it is established that the complex of the internal (mental) and external (social) factors having negative effect on decrease in level of valuable and semantic preferences which are put by the teacher in the professional pedagogical activity is the cornerstone of development of a syndrome of psychoemotional burning out. On the basis of a sociological research with application of a method of ranging statistical these selections of rank distribution of valuable and semantic orientations of teachers to professional activity taking into account pedagogical length of service are received.

Keywords: teachers, valuable and semantic orientations, professional activity, syndrome of psychoemotional burning out, pedagogical length of service.

Введение. На основе изучения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы, а также статистических данных социологического исследования выявлена проблема существования синдрома психоэмоционального выгорания учителей в процессе профессионально-педагогической деятельности [4, 6, 13, 14, 24, 25, 27, 28]. Синдром психоэмоционального выгорания обусловлен комплексом внутренних (психических) и внешних (социальных) факторов, негативно влияющих на психоэмоциональную, ценностно-смысловую и мотивационную сферу профессионально-педагогической деятельности в процессе работы педагога в школе [1, 8, 9, 17, 20, 22, 23, 26, 31].

Изложение основного материала статьи. С целью выявления ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы в средней общеобразовательной школе нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие педагоги МОУ СОШ № 55, г. Чебоксары. В основную выборку вошли: 43 педагога (женщины и мужчин) разных предметных областей от 23 до 65 лет ($42,12 \pm 8,32$), стаж педагогической работы от 1 года до 45 лет ($20,30 \pm 9,22$).

Результаты рангового распределения ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности позволяют заключить (табл.1), что на первые три места они ставят смыслы «Отношение к детям», «Позитивный настрой на работу», «Осознание важности и значимости своего вклада в работу». На последние три места в ряду субъективных предпочтений респонденты отнесли «Поощрение профессиональных заслуг», «Достойная заработная плата», «Возможность профессионального роста». Выявленные предпочтения учителей говорят о том, что они ориентированы на ценностно-смысловые ориентации социальной значимости и служения профессии, что говорит об осознанном отношении к труду. В меньшей степени учителя находят ценностно-смысловые ориентации своей профессиональной деятельности в личностном самоутверждении [5, 15, 16, 18, 19] (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности

Ценностно-смысловые ориентации	Среднее значение	Ранг
1. Отношение к детям	7,58 ±0,20	1
2. Творческое вдохновение и поиск путей для саморазвития	5,41± 0,24	5
3. Моральная поддержка и помощь со стороны руководства и педагогического коллектива	4,95± 0,22	7
4. Возможность реализации профессионально-творческого потенциала	5,72 ±0,21	4
5. Поощрение профессиональных заслуг	3,40 ±0,19	9
6. Условия труда	5,56 ±0,17	6
7. Позитивный настрой на работу	7,27 ±0,28	2
8. Осознание важности и значимости своего вклада в работу	6,77 ±0,21	3
9. Достойная заработная плата	4,69± 0,24	8
10. Возможность профессионального роста	3,24 ±0,24	10

Для определения достоверности различий показателей между группами учителей с низкой и высокой выраженностью синдрома психоэмоционального выгорания был использован критерий множественного сравнения Шеффе [30]. В результате сравнения было выявлено, что учителя с низким уровнем синдрома психоэмоционального выгорания на статистически значимом уровне отличаются от учителей с высокой выраженностью выгорания по ценностно-смысловым ориентациям «Достойная заработная плата». Таким образом, учителя с низкой выраженностью выгорания не видят в оплате труда смыслового подкрепления, влияющего на их профессиональный успех. Мы полагаем, что данный факт можно объяснить тем, что учителя с низким уровнем психоэмоционального выгорания высоко мотивированы на педагогическую деятельность и для них характерна высокая осмысленность профессиональной деятельности, при которой материальное вознаграждение не является главной ценностью.

Исследование приоритетов ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы показало, что между учителями с разным стажем работы есть общие тенденции (табл. 2). Представленные данные показали, что независимо от стажа работы учителя на первые три места ставят такие ценностно-смысловые ориентации педагогической деятельности как: «Отношение к детям», «Позитивный настрой на работу», «Осознание важности и значимости своего вклада в работу». Учителя со стажем до 5 лет видят ценностно-смысловые ориентации педагогической деятельности в «Творческое вдохновение и поиск путей для саморазвития». Скорее всего, это связано с тем, что на этапе первичной профессионализации, с одной стороны, велики профессиональные ожидания, с другой, присутствует недостаточное осознание педагогической реальности. Ценностно-смысловыми ориентациями меньшей значимости для учителей разного стажа работы стали такие как: «Поощрение профессиональных заслуг», «Возможность профессионального роста».

Таблица 2

Приоритеты ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы

Ценностно-смысловые ориентации	до 5 лет		6-10 лет		11-15 лет		16-20 лет		21-25 лет		более 25 лет	
	балл	место	балл	место	балл	место	балл	место	балл	место	балл	место
1. Отношение к детям	7.42	1	7.27	1	6.61	2	7.81	1	9.19	1	8.26	1
2. Творческое вдохновение и поиск путей для саморазвития	5.75	3	5.61	5	5.11	5	5.82	4	5.60	6	4.90	6
3. Моральная поддержка и помощь со стороны руководства и педагогического коллектива	5.25	5	4.81	8	4.43	8	5.20	7	5.93	4	4.42	8

4. Возможность реализации профессионально-творческого потенциала	5.64	4	5.92	4	5.93	4	5.55	6	5.93	4	5.61	5
5. Поощрение профессиональных заслуг	3.18	9	3.60	10	3.86	9	2.79	10	3.44	8	4.14	9
6. Условия труда	4.71	6	5.12	7	6.22	7	5.77	5	5.62	5	5.59	4
7. Позитивный настрой на работу	7.1	2	6.80	2	7.45	1	7.71	2	6.63	2	7.42	3
8. Осознание важности и значимости своего вклада в работу	7.1	2	6.86	3	6.45	3	6.46	3	6.57	3	7.50	2
9. Достойная заработная плата	4.41	7	5.32	6	5.18	6	4.23	8	3.94	7	4.82	7
10. Возможность профессионального роста	3.57	8	3.81	9	3.82	9	3.55	9	2.42	9	2.38	10

Это, скорее всего, связано с тем, что в свое время была утрачена такая форма поощрения как социальное признание. Во втором случае, учителя плохо представляют себе, как можно строить свою карьеру в профессии учителя.

Учителя со стажем работы 6-10, 11-15 и более 25 лет не ставят «Моральная поддержка и помощь со стороны руководства и педагогического коллектива» на первые места ценностно-смысловых ориентаций в профессиональной деятельности. Согласно концепции профессионального развития педагогов А.К. Марковой, Э.Э. Сыманюк это связано с этапами профессионализации [2, 10, 11, 12, 29]. Так, с педагогическим стажем работы 6-10 лет происходит накопление профессиональных знаний и появляется ощущение профессионального мастерства, что придает уверенности в себе. Со стажем 11-15 лет работы наступает период профессиональной самоактуализации. Неблагоприятное развитие карьеры в этот период приводит к неудовлетворенности собой, социумом и своей социальной ролью. После 25 лет педагогического стажа у учителей наступает профессиональная зрелость, признание профессиональной деятельности. В этот период уже нет такой зависимости от мнения окружающих, как в период профессионального становления.

Учителя со стажем работы до 5 лет, 16-20 и 21-25 лет не рассматривают ценностно-смысловую ориентацию педагогического труда в наличии достойной заработной платы. Это факт можно объяснить тем, что на начальном этапе идентификации с профессией (до 5 лет в работы) слишком высоки профессиональные устремления. Молодые специалисты в большей мере ориентированы на свое профессиональное становление [3, 7, 21].

Выводы. Таким образом, обобщая результаты экспериментального исследования ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы в средней общеобразовательной школе установлено, что:

- синдром психоэмоционального выгорания обусловлен комплексом внутренних (психических) и внешних (социальных) факторов, негативно влияющих на психоэмоциональную, ценностно-смысловую и мотивационную сферу профессионально-педагогической деятельности в процессе работы педагога в школе;
- ценностно-смысловые ориентации представляют собой побуждаемые и направляемые ценностными отношениями действия, поступки и поведение личности, значимые для нее как сами по себе, так и по их результатам. Элементами ценностно-смысловых ориентаций являются аффективный, когнитивный и конативный компоненты профессионально-педагогической деятельности;
- независимо от стажа работы учителя на первые три места ставят такие ценностно-смысловые ориентации педагогической деятельности как: «Отношение к детям», «Позитивный настрой на работу» и «Осознание важности и значимости своего вклада в работу».

Литература:

1. Баширова Д.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Особенности проявления свойств игрового внимания у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // В сборнике: Университетский спорт: здоровье и процветание нации. Материалы V Международной научной конференции студентов и молодых ученых: в 2 томах. 2015. – С. 33-35.
2. Баширова Д.М., Бурцева Е.В. Экспериментальное обоснование эффективности применения методики формирования игрового внимания у юных теннисистов // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСИТ. 2015. – С. 193-195.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
4. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Бурцева Е.В. Инновационные технологии личностно-ориентированного физического воспитания студентов на основе избранного вида спорта // В сборнике: Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2013. – С. 81-84.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.

8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 95. – С. 253.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике. – Чебоксары, 2014.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2014. – № 3. – С. 73-78.
13. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2016. – № 2. – С. 8-15.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Экспериментальное исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий настольным теннисом // *Международный журнал экспериментального образования*, 2018. – № 4. – С. 12-18.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения уроках физической культуры в Республике Татарстан // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры в бадминтон) // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Социально-психологические особенности представления об имидже учителя физической культуры // В сборнике: *Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 146-148.
20. Бурцева Е.В., Баширова Д.М. Методика формирования игрового внимания у юных теннисистов // *Наука и спорт: современные тенденции*. – 2015. – Т.9. – № 4 (9). – С. 99-104.
21. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
22. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
23. Бурцева Е.В., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов физкультурного вуза с учетом спортивной квалификации // В сборнике: *Наследие крупных спортивных событий как фактор социально-культурного и экономического развития региона*. Международная научно-практическая конференция, 2013. – С. 244-246.
24. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
25. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014
26. Евграфов И.Е., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Теоретическое обоснование методики оздоровительной тренировки женщин зрелого возраста с учетом соматотипа // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2014. – № 3. – С. 78-83.
27. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174
28. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Анисимов Н.И. Обучение технике легкоатлетических метаний: учебное пособие. – Чебоксары, 2016.
29. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов: монография. – Чебоксары, 2014.
30. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*, 2014. – № 4. – С. 100-105.

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

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Швецова Виталина Анатольевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет НИУ «БелГУ» (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И ЕГО ЗАВИСИМОСТЬ ОТ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В результате эмпирического исследования доказано, что повышение эффективности саморегуляции поведения у студентов-психологов ведет к снижению выраженности у них таких характеристик самоотношения, как закрытость, самопривязанность, внутренняя конфликтность; а также к повышению самооценности и самопринятия. Такая зависимость переменных указывает на эффективный путь формирования профессионального самосознания будущих психологов через совершенствование их стиля саморегуляции.

Ключевые слова: самоотношение, самоуверенность, самопривязанность, самооценность, самопринятие, закрытость, внутренняя конфликтность, стиль саморегуляции.

Annotation. As a result of empirical research, it has been proved that an increase in the effectiveness of self-regulation of behavior among psychology students leads to a reduction in the severity of such characteristics of self-relation as closeness, self-attachment, internal conflictiness; as well as increasing self-worth and self-acceptance. Such dependence of variables indicates an effective way of forming professional self-awareness of future psychologists through the improvement of their style of self-regulation.

Keywords: self-attitude, self-confidence, self-attachment, self-worth, self-acceptance, closeness, internal conflict, self-regulation style.

Введение. Проблема формирования профессионального самосознания будущих специалистов является актуальной на этапе их профессионального обучения и поэтому одной из приоритетных задач современного высшего образования. Согласно позиции отечественных ученых главное содержание самосознания составляет Образ-«Я», включающий три основных структурных компонента: когнитивный (совокупность представлений индивида о себе и процесс самопознания), эмоционально-ценностный и поведенческий (волевой). Самоотношение характеризует эмоционально-ценностный аспект самосознания, который отечественными психологами рассматривается в качестве главного его структурного компонента. Эмоционально-ценностный компонент, в сущности, отражает относительно устойчивое эмоциональное отношение субъекта к самому себе.

Значение эмоционально-ценностного компонента, его место и взаимосвязи с другими элементами самосознания в современной науке раскрывается с разных точек зрения, с обращением к разным базовым понятиям психологии. А.Н. Леонтьев, характеризуя сущность эмоционально-ценностного аспекта самосознания, опирается на категорию «эмоции», и подчеркивает, что он имеет выраженный предметный характер, который является результатом специфического обобщения эмоций. В рамках этого же подхода дает трактовку эмоционально-ценностного компонента И.И. Чеснокова, рассматривая его как «вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя, т.е. разнообразие ее самоотношения» [5]. В.Н. Мясищев обращается к понятию «отношение» и характеризует эмоционально-ценностный аспект самосознания в контексте классификации видов отношений, выделяя среди них эмоциональное (симпатия, любовь, неприязнь и др.), этическое, моральное.

И.С. Кон разрабатывает идею М. Розенберга, и, анализируя содержание эмоционально-ценностного компонента, основывается на категории «самоуважение», которое понимает как обобщенную характеристику «Я»-концепции, включающую, в первую очередь, степень принятия или непринятия человеком самого себя, а также отношение к себе (может быть положительное или отрицательное) как результат интеграции множества частных самооценок. Несколько своеобразно в отличие от принятых научных взглядов к анализу сущности эмоционально-ценностного аспекта самосознания подходит А.Г. Асмолов, обращаясь к базовой категории «установки».

В настоящее время широко признана наиболее разработанная концепция самосознания В.В. Столина, в которой понятие «самоотношение» занимает центральное место и рассматривается как сложная, многоуровневая система, отражающая эмоционально-оценочные функции, включающая такие основные параметры, как симпатия, уважение и близость [4]. Данная концепция стала теоретико-методологической основой нашего исследования. Профессиональное самосознание возникает как одно из новообразований студенческого возраста в результате ведущей для данного периода учебно-профессиональной деятельности. Эффективность учебно-профессиональной деятельности студентов в определенной мере зависит от регуляторных процессов, в совокупности складывающиеся в индивидуальный стиль саморегуляции поведения и деятельности.

По мнению отечественных ученых, центральным звеном саморегуляции, ее функциональной основой является выдвигаемая субъектом цель, для достижения которой необходимы управляемые и упорядоченные психические процессы. Согласно А.О. Конопкину, для эффективного достижения цели необходимо участие всех компонентов регуляторного процесса. Любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека (в том числе и непосредственно в учебной деятельности) [1].

О.А. Конопкин и В.И. Моросанова утверждают, что чем выше сформированность регуляторных функций и гармоничней целостный процесс саморегулирования деятельности и поведения, тем шире выбор профессиональной деятельности, адаптация к которой будет происходить без особых осложнений. Рассматривая влияние регуляторных механизмов на успешность профессиональной деятельности, психологи отмечают преемственность в поэтапном развитии процесса регуляции, причем особенно важную роль играет уровень саморегуляции активности субъекта в период профессионального обучения. Другими словами, профессиональные процессы регуляции в значительной степени зарождаются и развиваются при осуществлении учебно-профессиональной деятельности [2].

Цель нашего исследования – изучить особенности самоотношения студентов-психологов и его зависимость от стиля саморегуляции поведения. В исследовании участвовали 72 респондента – студентов 3-5-х курсов факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». В соответствии с целью исследования в качестве психодиагностического инструментария была использована методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева [3] и опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [2]. Методика «МИС», разработанная С.Р. Пантелеевым, позволяет изучить уровень и структурные особенности самоотношения современных студентов-психологов.

Изложение основного материала статьи. Полученные результаты демонстрируют, что большинство студентов-психологов имеют показатели среднего уровня по всем параметрам самоотношения. Это указывает на относительно благоприятное отношение испытуемых к себе, позитивную оценку отдельных качеств, а часто и личности в целом. Особенности структурной организации системы самоотношения студентов-психологов в большей степени обнаруживаются в тенденции к наиболее благоприятным показателям таких критериев, как самоуверенность, самооценочность и самообвинение. Это значит, что данные студенты отличаются, в первую очередь, близким к «высокому» уровнем самоуверенности (=7,2 стена), что выражается в смелости и инициативности в общении, уважении себя как личности, удовлетворенности своими успехами и достижениями. Наличие самооценочности (=6,8 стенов) среди ведущих элементов структуры самоотношения отражает осознание испытуемыми собственной индивидуальности, уникальности, богатства внутреннего мира, его неповторимость, что придает им ощущение безусловной ценности собственного «Я». Показатель по шкале «самообвинение» (=4,1 стена – «обратная» шкала) предполагает у студентов-психологов избирательное, частичное обвинение себя, частичное – других людей за свои неудачи и промахи с тенденцией к избеганию внутренней психической напряженности, вызываемой чувством вины, что приводит к переживанию отсутствия дискомфорта, вызванного в какой либо мере неудовлетворенностью индивидуальных потребностей.

Данную структуру ведущих качеств самоотношения у студентов-психологов можно объяснить результатами профориентации, т.е. требованиями будущей профессии психолога к профессионально важным качествам специалиста, в которых коммуникативные навыки, внимание к индивидуальности человека, его внутреннему миру занимают первостепенное значение. Следующая условно выделяемая группа включает критерии, занимающие срединное положение среди других, без заметного тяготения к высокому или низкому уровню: «саморуководство» (=6,4 стена), «самопринятие» (=6,3 стена), «внутренняя конфликтность» (=4,7 стена – «обратная» шкала), «отраженное самоотношение» (=5,4 стена). Проявление этих качеств характеризует наличие у типичного представителя группы студентов-психологов определенной избирательности, неустойчивости отношения к себе.

Относительное развитие саморуководства обуславливает у испытуемых некоторый недостаток ощущения себя в качестве побудителя собственных достижений, способности организовывать свое поведение, контролировать эмоциональные реакции, инициировать собственную активность в ситуациях, требующих преодоления препятствий. Относительно развитое самопринятие указывает на избирательное отношение студентов-психологов к себе в плане оценки своих достоинств и недостатков. Они не готовы анализировать и принимать все стороны собственной личности во всей полноте, особенно негативные качества. Умеренная выраженность внутренней конфликтности означает некоторую внутреннюю напряженность, вызванную рассогласованием между притязаниями испытуемых и их реальными достижениями. Умеренное отраженное самоотношение выражает субъективное восприятие студентов отношения окружающих людей к себе, при котором ожидается, что другие позитивно оценивают отдельные качества, а не личность в целом. Испытуемый считает, что определенные черты у окружающих вызывают негативное отношение.

Наконец следует обратить внимание на те параметры самоотношения студентов-психологов, которые сравнительно менее благоприятны: «закрытость» (=6,3 – «обратная» шкала) и «самопривязанность» (=6,2 – «обратная» шкала). Эти показатели, оставаясь в рамках среднего уровня, заметно тяготеют к границе с неблагоприятными значениями шкал. Обозначенный уровень «закрытости» находит проявление в определенном недостатке внутренней честности, когда отдельные качества в себе испытуемые глубоко понимают и анализируют, однако часто их характеризует поверхностное знание себя, актуализация механизмов психологической защиты и нежелание погружаться в решение личных проблем.

Выявленный уровень самопривязанности испытуемых указывает на относительно недостаточное стремление к саморазвитию личности и совершенствованию собственных качеств, хотя готовность к изменению отдельных свойств существует и реализуется. Таким образом, структура самоотношения студентов-психологов имеет следующие специфические черты: сочетание самоуверенности, самооценочности и относительно низкого уровня самообвинения (относительно наиболее сильных и устойчивых параметров) и самопривязанности и закрытости (неустойчивых параметров, с тенденцией к неблагоприятной степени выраженности).

В целом показатели (среднего арифметического по выборке) всех критериев самоотношения у студентов-психологов соответствуют среднему уровню (4-7 стена). Отсутствие отрицательных параметров (для одних критериев – высокой, для других – низкой степени выраженности) указывает на относительно благополучный склад самоотношения испытуемых. Однако, самоотношение у большинства студентов носит избирательный характер, т.е. по одним параметрам преобладает положительное отношение к себе, а по другим – отрицательное. Модальность отношения зависит, как правило, от степени новизны и трудности ситуации и деятельности, в которую включен субъект. В неожиданных обстоятельствах, вызывающих затруднения адаптации, испытуемые теряют уверенность в себе или сомневаются в наличии отдельных

позитивных качеств. Таким образом, система самоотношения приобретает частично негативные черты, признаки нестабильности и неуравновешенности.

Вероятно, этот феномен объясняется процессами формирования профессионального самосознания будущих специалистов в структуре целостного самосознания личности. Он сопровождается кризисными явлениями, сомнениями личности в своих профессиональных способностях, возможностях, в осмыслении своего профессионального пути, в поиске профессионального призвания и т.п. Эмпирически выявленные проблемные стороны этого процесса указывают на необходимость психологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания у студентов-психологов с учетом специфики их структуры самосознания. Так же становится актуальным привлечение в этих целях дополнительных психологических ресурсов индивида, например, сильных параметров индивидуального стиля саморегуляции поведения.

Результаты исследования стиля саморегуляции поведения у студентов-психологов свидетельствуют, что для большинства респондентов (57%) характерен средний уровень развития регуляторных процессов, у 27% испытуемых обнаружен высокий уровень, и еще 16% студентов обладают низким уровнем саморегуляции. Студентов с высоким уровнем саморегуляции отличает развитость всех основных регуляторных процессов: планирования, программирования, моделирования, оценки результатов и таких регуляторно-личностных свойств, как самостоятельность и гибкость.

Таким образом, им свойственна высоко развитая способность к самостоятельному целеполаганию, умение выстраивать необходимую последовательность поэтапного достижения конечной цели, детально разрабатывать способы действий, умение учитывать изменяющиеся внутренние и внешние условия деятельности и своевременно вносить корректировки. В целом склонны самостоятельно и независимо осуществлять организацию достижения выдвинутой цели, не поддаваясь влиянию окружающих людей.

У студентов-психологов со средним уровнем саморегуляции преобладает умеренное развитие регуляторных процессов в сочетании с недоразвитием отдельных регуляторных функций. Таких испытуемых можно охарактеризовать как обладающих умеренной способностью к осознанному целеполаганию. Выстраиваемые ими способы достижения конечной цели несовершенны, далеко не всегда учитываются изменяющиеся внутренние и внешние условия деятельности, возникают трудности с применением корректирующих действий. Испытуемые в определенной степени нуждаются в помощи окружающих при осуществлении регуляции деятельности и поведения. В целом эффективность их стиля саморегуляции снижается, и возникают признаки нестабильности в обеспечении успешности деятельности.

Группе респондентов с низкими показателями общего уровня саморегуляции свойственна недостаточная сформированность основных регуляторных процессов. Это проявляется в слабой способности к самостоятельному целенаправленному планированию и программированию своей деятельности. Такие студенты сильно зависят от мнения окружающих людей, часто выбирают ошибочные действия для достижения поставленных целей или вообще не выполняют необходимых действий. Они затрудняются учитывать существенные факторы внешних и внутренних условий деятельности, корректировать свое поведение в изменяющихся ситуациях. Такой несовершенный стиль саморегуляции студентов становится неблагоприятным фактором, закономерно приводящим к трудностям в учебно-профессиональной деятельности и снижению ее продуктивности.

Для выявления зависимости самоотношения студентов от стиля саморегуляции поведения нами было проведено сравнение групп студентов с разным уровнем развития саморегуляции деятельности с помощью непараметрического Н-критерия Краскела-Уоллиса. Три группы испытуемых, дифференцированные по уровню саморегуляции поведения, значительно различаются по таким критериям самоотношения, как: «Внутренняя конфликтность» ($H=18,2$ при $p \leq 0,01$), «Самоценность» ($H=13,5$ при $p \leq 0,01$), «Закрытость» ($H=12,6$ при $p \leq 0,01$), «Самопринятие» ($H=11,5$ при $p \leq 0,01$) и «Самопривязанность» ($H=9,8$ при $p \leq 0,05$).

Выводы. Проведенный анализ зависимости структурных параметров самоотношения от стилевых особенностей саморегуляции поведения студентов-психологов свидетельствует, что повышение эффективности саморегуляции вызывает: оптимизацию (в данном случае понижение) таких характеристик самоотношения, как закрытость, самопривязанность и внутренняя конфликтность; повышение самооценности и самопринятия. Важно отметить, что в число эффективно корректируемых параметров самоотношения студентов-психологов через совершенствование их стиля саморегуляции входят относительно наиболее слабые и уязвимые критерии – закрытость и самопривязанность, т.е. те параметры самоотношения, формирование которых, в первую очередь, требует психолого-педагогического внимания.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования структурных особенностей самоотношения студентов-психологов указывают на относительно благоприятный, но неустойчивый характер системы самоотношения. Ее специфическими структурными признаками является сочетание относительно сильных и устойчивых параметров – самоуверенности, самооценности и самообвинения (относительно низкого уровня), и относительно слабых и неустойчивых параметров – самопривязанности и закрытости. Повышение эффективности стиля саморегуляции поведения у студентов-психологов приводит к оптимизации большинства элементов структуры самоотношения, а именно, самооценности, самопринятия, внутренней конфликтности, и наиболее неустойчивых элементов – закрытости и самопривязанности. Это, в свою очередь, доказывает практическое значение выявленной взаимосвязи как ресурса формирования профессионального самосознания будущих психологов.

Литература:

1. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Ленанд.– 2011. – 320 с.
2. Моросанова В.И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
3. Настоящая книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ-Хранитель; СПб.: Сова, 2008. – С. 141-157.
4. Столин В.В. Самосознание личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. - СПб.: ЛитРес, 2009. - 464 с.
5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. - СПб.: ЛитРес, 2009. - 464 с.

EPISTEMOLOGICAL BENCHMARKS IN THE TEACHER'S ROLE

Annotation. Alongside the importance of OCB and job satisfaction as key organizational behavior components, several demographic variables were found to moderate the relationships between these concepts.

Keywords: OCB, organizational citizenship behavior, job satisfaction, General policy makers.

Аннотация. В статье показана эпистемологическая роль учителя в современной школе на примере школ израиля.

Ключевые слова: организационное поведение гражданственности, удовлетворенность работой, общие директивные органы.

Introduction. Philosophers and educational figures have discussed the nature of education in schools and the definition of teachers' roles since the inception of the public school system in the United States in the beginning of the 19th century. The matter of the teacher's tasks and expected duties is contextualized by the educational goals of the school system and the societal image of the optimal 'adult'. Cuban, for instance, demonstrated that the concept of a "good school" cannot be uniform and shared by all, but is rather the result of educational ideologies that construct the image of the ideal adult, and subsequently, the school's goals and criteria for measuring success [1].

The main content of the article. This brief introduction emphasizes the relative, vague, and undefined nature of the teacher's role, which leaves us with questions and ethical dilemmas regarding the findings of the present study. Some scholars assume that the principal, foremost task of the teacher, which distinguishes their profession from others, is the pedagogical-didactic mission. As part of his service to society and the younger generation, the teacher is charged with introducing students to a wide range of knowledge that is perceived as significant to the development of the student as an individual and a member of society, by the society in which the teacher lives and works. The teacher is therefore required to be well versed in the curriculum, to create lesson plans, and to assess students' achievements. Findings of current research could improve teachers' motivation at school and therefore to improve their performance with students, and specifically to imply some answers for the following questions: How is it possible that many teachers feel that helping a struggling student is not an official job requirement? Is it conceivable that a teacher is not obligated to express positive, strong emotions toward his students? How can educators indicate that they are not, in fact, morally obligated to fulfill all of the aspects that contribute to students' growth and development, such as in-depth assessment of assignments, diversity in teaching methods, or participation in committees for the improvement of the school's educational program?

Hence, the findings of this study challenge the educational and social concept that the teacher's role is in fact boundless, that teachers are expected to fulfill any role that contributes to students, i.e., the future generation. Not any longer. Respondents reveal a dichotomy that distinguishes between tasks that are required and tasks that are not. Dichotomy is a presumably 'natural' condition in any workplace, but is doubly hard to digest when it comes to a profession that is perceived as 'moral', 'noble', and ideological, such as the teaching profession. Is this due to the internalization of capitalist values that require compensation in return for investing in one's work? Do these attitudes deplete the moral foundation of teaching and omit its uniqueness when compared to other professions? Should this type of distinction be accepted? Or perhaps we can trust that those who work in education will go beyond what is required in order to promote success among students, and ignore the rules and regulations that define the scope of their duties? Do we not trust that teachers will adopt the professional ethics related to their role? I will leave the answers to these questions, and others stemming from this study, up to the reader's personal judgment.

The present study's findings can be substantiated with previous research findings that showed more job security in the public sector, which promoted high potential and motivation among employees [2]. Main educational institute that was tested in this study is 'H.I.T - Holon Institute of Technology'. In recent years, HIT underwent a process of organizational change, and with the help of business consultants, worked to increase job satisfaction, encouraging a sense of contentment, belonging, and commitment to the role, the team, and the organization, thereby fostering and implementing 'organizational citizenship behavior'. The purpose of the organizational process as a public institution was to confront the increasing competition in the academic field on one hand, and the inability of a public organization to encourage motivation through material rewards on the other. Therefore, the Institute constructed a unique model focused on a sense of purpose (training students in the technological field vital to the State of Israel); relationships (relationships among colleagues themselves, the administrative and academic staff, and the faculty and students); organizational determination (every employee department feels obligated to do everything in its power in order to operate as efficiently and effectively as possible). These factors represent organizational culture and spirit, which cultivates commitment and recognition of the need to improve and succeed, generates motivation among employees, and raises employees' satisfaction with the positive work environment and climate, leading to a significant degree of organizational citizenship behavior.

The results were not long in coming, and last year HIT earned two prestigious awards for quality and excellence: the "Mil" award (Israeli Administrative Organization Award for Quality and Excellence), and the National Award for Quality and Excellence in the business sector in the name of Yitzhak Rabin on behalf of the Prime Minister.

Figure 1 presents the study model. As can be seen in the model, results showed that relationships between teachers and sense of purpose increased teachers' motivation, job satisfaction and their willing to contribute to school system. Relationships provided them a stronger sense of belongingness, while sense of purpose increased their coping mechanisms to cope problems with students. In addition to these individual and social variables, results also showed important influence of the organization to both OCB and job satisfaction. Specifically, it has been shown that the way teachers perceive school climate, principle's leadership and school goals, affect their motivation to engage with school's activities. Because of these effects, job satisfaction and OCB could affect just labor relationship, developing infrastructure and updating process.

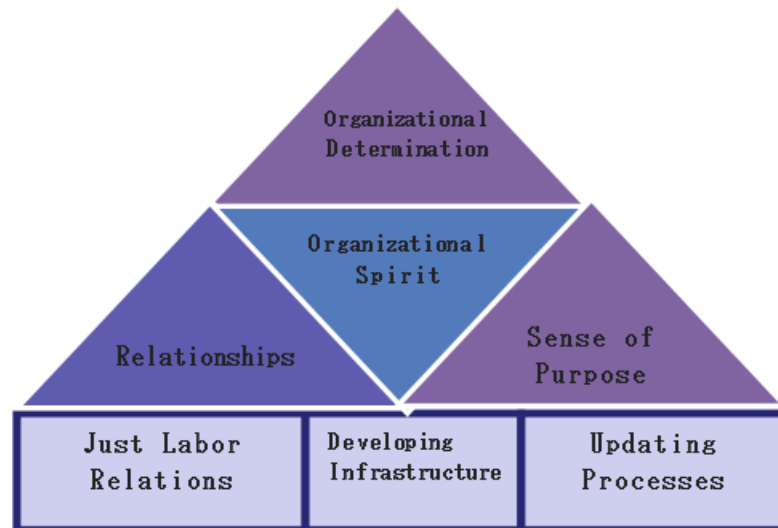


Figure 1. Study model

This finding supports results uncovered in studies by Vigoda [3], Cole [4], and Itzhaky [9], who found no significant correlation between seniority and job satisfaction among employees. However, the findings of the present research do not support the study conducted by Ilies, Scott, and Judge [5], which found that a positive correlation between participants' seniority, job satisfaction, and organizational citizenship behavior can be found on an individual basis overtime. One of the explanations provided by the researchers is that when employees first join an organization they must face new challenges, which is accompanied by unpleasant feelings, and will therefore demonstrate dissatisfaction during this time and lack organizational citizenship behavior. After working for the organization for a more substantial period, however, employees develop a sense of comfort and belonging towards their work environment. It was therefore concluded, that employees need to feel like a part of the organization as experienced, veteran employees, in order to exhibit organizational citizenship behavior.

We note that this finding fits with the inconsistent, contradictory findings in scholarly literature regarding the correlation between seniority in the workplace and job satisfaction. Some researchers found a negative correlation [6] [7], while the side-bet theory introduced by Becker [8] argues that the more one contributes to their organization, the harder it will be for them to leave. A positive correlation was also found between organizational commitment and employee seniority, such that the more seniority an employee had, the more organizational commitment and job satisfaction they exhibited.

The cause of previous findings' inconsistency is that some investigated role seniority, some workplace seniority, and some professional seniority. Seniority may have a varying effect in different professions, different age groups, and different roles.

This study also examined the relationship between 'job satisfaction' and 'organizational citizenship behavior' according to age group. A significant, positive, moderate to strong correlation between the variables was found in every age group. However, there is an indication that the older the age group, the more the intensity of this relationship declines. Meaning, there is a negative correlation trend between the age group and the strength of the relationship between the aforementioned variables (job satisfaction and organizational citizenship behavior).

This finding supports the research of Goulet and Frank [90], which also found a negative correlation between these variables, such that the older the employee, the less job satisfaction and organizational commitment they exhibit. However, this study does not support research indicating a positive correlation between the age of the employee and their job satisfaction, such that the older the employee the higher their degree of satisfaction [9] [10].

We further note that findings of the present research contradict those presented by Meyer and Allen [8], which found a positive correlation between employees' age and seniority in the workplace and their organizational commitment, according to which the older an employee is and the more significant their seniority, the higher their degree of organizational commitment (organizational commitment is presented as a spectrum of job satisfaction and organizational citizenship behavior). A possible cause for the research findings is related to the Facet Importance and Job Satisfaction Model [11, In: 78] and the Equity Theory [12, in: 73], such that the significance of aspects related to satisfaction varies at every stage of an employee's life cycle. The level of expectation increases with age, and if work conditions remain stagnant (even if they are at a high standard), their effectiveness in cultivating job satisfaction at an older age, decreases. Another interesting finding stemming from the present study is a distinct, positive, significant correlation between 'job satisfaction' and 'organizational citizenship behavior' among employees who participate in staff meetings as opposed to those who do not. The strength of the correlation between the variables increases the more employees participate in meetings and take an active part in collective thought-processes and decision-making.

The conclusions. This discovery is consistent with the findings presented in the study by Organ and Ryan [13], which found that some of the related criteria such as fairness in the workplace, organizational commitment, and supportive leadership, have roughly the same level of impact on establishing organizational citizenship behavior as they do on cultivating job satisfaction. They also investigated job satisfaction as an indicator.

Out of familiarity with the research population and its characteristics, a possible explanation for this finding is that the more employees are involved in strategic thinking, the more transparency there is in meetings, and the more they manage to express their views and positions and receive administrative attention – the higher their degree of job satisfaction and commitment to organizational decisions will be, and the more organizational citizenship behavior they are bound to exhibit.

Bibliography:

1. Cuban L. Why Is It So Hard to Get Good Schools? New York: Teacher College Press, 2003.
2. Wegge J. et al. Work Motivation, Organizational Identification, and Well-Being in Call Centre work. In: *Work and Stress*, 2006, 20, 1, p. 60-83.
3. Vigoda E. Organizational Politics: Characteristics, Causes, and Consequences of Interpersonal Influence Processes on the Performance of Employees, the Public Administration. Unpublished doctoral dissertation. In Haifa University, 1997.
4. Cole J. Organizational Citizenship Behavior in Health: The Relationship between Professional and OCB. Unpublished doctoral dissertation. In Haifa. University, 2000.
5. Ilies R., Scott B. A., Judge T. A. The Interactive Effects of Personal Traits and Experienced States on Intraindividual Patterns of Citizenship Behavior. In: *Academy of Management Journal*, 2006, 49, 3, p. 561-575.
6. Price J. L. Handbook of Organizational Measurement. In: *International Journal of Manpower*, 1997, 18, (4/5/6), p. 305-558.
7. Porter L.W., Steers, R.M. Organizational, Work, and Personal Factors in Employee Turnover and Absenteeism. In: *Psychological Bulletin*, 1973, 80, p. 17-151.
8. Becker H.S. Notes on the Concept of Commitment. In: *American Journal of Sociology*, 1960, 66, p. 32-40.
9. Itzhaky H. Effects of Organizational and Role Components on Job Satisfaction: A Study of Nonprofessional Women Workers. In: *Administration in Social Work*, 1995, 19, 3, p. 1-17.
10. Silberberg A., & Ptolemy D. Job Satisfaction: Organizations in General and the Police and Prison Service in Particular. Ramat Gan, Ziv Institute for Organizational Development, 1999.
11. Rice R.W. et al. Facet Importance and Job Satisfaction: Two Experimental Tests of Locke's Range of Affect Hypothesis. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 1991, 21, 24, p. 1977-1987.
12. Adams S.J. Inequity in Social Exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 1965.
13. Organ D.W., Ryan K.A. Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior. In: *Personnel Psychology*, 1995, 48, p. 775-802.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулаева О. А. Греку И. А.	ВНУТРИФИРМЕННОЕ И КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ	4
Абдулов М. Р.	СПОРТ, КАК ОПТИМАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЗДОРОВЬЮ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	8
Акимова Л. А. Тиссен П. П.	ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
Аксенова Е. Г.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ	13
Александрова Н. С. Жуйкова Н. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	16
Аметова Э. К.	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	19
Анафиева Э. Р.	ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КРЫМУ	21
Асанова З. Р. Алядинова Э. Р.	ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОЙ РАБОТЫ НА КОМПЬЮТЕРЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ	26
Базарнова Н. Д. Игнатъева Е. В. Лабазова А. В.	ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НАСТАВНИКА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ	29
Батчаева З. А. Кувшинова Г. П. Халилов С. Р.	ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУФФИКСА «-OID» В ИМЕННОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	32
Бекиров С. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	35
Бекирова Э. Ш.	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ	38
Бережная О. В. Гузева М. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К АКТИВНОМУ УЧАСТИЮ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	41
Бузинская Я. М.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	45
Быстрова Н. В. Уракова Е. А. Коротеева О. Д.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
Васкина Е. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ	50
Везетиу Е. В.	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	53
Везиров Т. Г. Эльмурзаева М. Э.	ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ	55
Виноградов В. Л. Талышева И. А.	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	58

Винокурова Н. Ф. Чебурков Д. Ф. Краева Ю. Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ГЕОГРАФО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО КРУЖКА	61
Вовк Е. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	64
Воднева С. Н.	КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	66
Вохмякова Е. С.	ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ	70
Габеркорн И. И.	ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	73
Глухов С. Т. Усков С. В. Гринёв В. В.	РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ БУСИ-ДО КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД	76
Горбунова Н. В. Калимуллина О. А.	ПОРТРЕТ ДОШКОЛЬНИКА: РЕТРОСПЕКТИВА, ТЕНДЕНЦИИ	80
Гордиенко Т. П. Орлова Ю. А.	ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	83
Гришко И. В.	ЭМПАТИЙНАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК ДЕТЕРМИНАНТА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «ВЕДЕНИЕ СЛУЧАЯ»	86
Дельвиг Н. А. Осадчая И. Ю.	ПОЛИТКОРРЕКТНЫЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	89
Депсамес Л. П. Гизатуллина Е. А.	ВЛИЯНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ	92
Донина И. А. Воднева С. Н. Первова Д. А.	ИЗ ОПЫТА СЕТЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	96
Думов С. Б. Думов А. С. Нагайцева И. Ф.	ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	99
Ермакова М. А. Ляшенко А. А.	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	102
Ефимова О. В. Парфёнова Т. А.	ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	105
Железнякова Е. А.	ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ШКОЛА КАК НОВЫЙ ТИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	108
Жулина Е. В. Лебедева И. В.	КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ	111
Журавлева О. И.	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	115
Земляной А. И. Петренко Д. А.	ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	118
Зимин Л. А. Саранцев А. А.	О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	121

Иванова Т. Ю. Попова Л. В.	СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ТЕХНИКЕ СКРАПБУКИНГ	123
Иванова Н. Н. Оконешникова Н. В.	РАЗВИТИЕ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	125
Исаева М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	127
Казаков А. В.	МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ И СПЕЦИФИКА	130
Казанцева Г. А. Карпукова А. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗ ДАННЫХ В ОСВОЕНИИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ОТРАСЛЯМ», ПРОФИЛЬ «ПРАВОВЕДЕНИЕ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»	133
Калмыкова Д. А.	ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИДЕЙ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ	135
Карабаш Д. В.	О НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ	139
Карпенко В. Н. Карпенко И. А. Анастасияди К. Н.	ВОСПИТАНИЕ ИСКУССТВОМ ХОРЕОГРАФИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ ТАНЦЕВАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА	142
Карпушова О. А. Мигненко М. А.	ВЫБОР МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЕЙ ОБУЧЕНИЯ	145
Кириллова И. К. Мельников Д. Д.	ИНЖЕНЕРНЫЕ ИННОВАЦИИ И ТВОРЧЕСТВО (НА ПРИМЕРЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)	148
Киуру К. В. Попова Е. Е.	КРЕАТИВНОСТЬ, КОЛЛАБОРАЦИЯ, КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНДИКАТОРЫ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ	151
Козлов В. А.	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННЕЙ (КОНВОЙНОЙ) СТРАЖИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПЕРИОД 1811 – 1917 Г.Г.	155
Койкова Э. И. Сацюк И. Б.	КЛАССИФИКАЦИЯ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	158
Конева И. А. Быстрова И. А.	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	161
Коник О. Г.	ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК	163
Кот Т. А.	ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	167
Кочемасова Л. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ КАК РАЗВИВАЮЩЕГО ФАКТОРА ЛИЧНОСТИ	169
Лебедева И. В. Лабутин А. С. Баранов А. Н.	БУЛЛИНГ КАК ДЕВИАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКО - ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ	173
Ли Линь	СОВРЕМЕННЫЙ ВЕКТОР ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ (ОПЫТ ШЭНЬСЬСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)	177

Лопухова К.М. Попова Л. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	179
Малахова О. Ю. Егорова Ю. Н.	ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	182
Малкова Ю. В.	РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	185
Маркевич И. Д.	ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	190
Маслова Т. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	193
Мельниченко О. И.	ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ С НАЧАЛА XX – ДО НАЧАЛА XXI ВВ.	195
Мещерякова Е. В. Мещерякова Ю. В. Исаева У. А.	ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНОЙ И ОБРАЗНОЙ НАГЛЯДНОСТИ	198
Минаева Н. Г. Опольская А. И.	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЭКОТЕРАПИИ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ	201
Моцовкина Е. В.	ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	205
Муштавинская И. В.	СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	208
Оберемко О. Г. Казакова В. К.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕБАТОВ КАК УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	211
Олешова В. В.	РЕЖИМНЫЕ МОМЕНТЫ В ЖИЗНИ СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	215
Олиндер М. В.	ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАССНИКОМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	218
Ольхина Е. А. Шитикова А. А.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОВЗ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	221
Панова И. В. Балунова С. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО 1С ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТНЫЙ ПРАКТИКУМ»	225
Пахомова С. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РЕЖИССЁРОВ МЕТОДОМ ЭКСПЕРИМЕНТА В ВУЗЕ	228
Певзнер М. Н. Петряков П. А. Донина И. А. Ушанова И. А.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ МНОГООБРАЗИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ	231
Петрова Н. С. Петров А. Ю. Петров Ю. Н.	ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ И РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА	235
Петрова Н. С. Петров А. Ю. Чумакова Л. А.	РОЛЬ СТРУКТУРЫ И СУЩНОСТИ МНОГОУРОВНЕВОЙ И РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА	239
Пискунова Е. Н. Чадкина С. В.	УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА	242

Подпорин И. В. Таран А. Н.	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИФИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА МВД РОССИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА	245
Позднякова И. Р.	ПАТРИОТИЗМ КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ	247
Полковникова Е. Ю. Жеребятникова Г. В.	СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ ЮРИСТОВ	250
Пономарев Р. Е.	ВОЕННАЯ ВЛАСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СИБИРИ В КОНЦЕ XVI – НАЧАЛЕ XVII ВЕКА	253
Поняева Т. А.	ЗНАЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	256
Попова Н. В. Грабиненко Е. В. Воронцов П. Г.	ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	258
Прилепко Ю. В. Филипович Е. И. Борозинец Н. М.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	262
Раджабов А. А.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	266
Резник Е. М. Орлов В. В.	УСТАНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ГЕОМЕТРИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СЕМИКЛАССНИКОВ ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	268
Русаков Ю. А. Герасимова Т. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	271
Русакова С. С. Игошина Н. В. Бобырев Н. Д.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛЬНИКОВ	275
Русинова С. В. Кабушко А. Ю. Шипилова Е. В.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО И ОСОЗНАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	279
Садькова Э. Ф. Мирюгина Т. А.	ГУМАНИТАРНОЕ РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	282
Самойленко Н. Б.	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	285
Сергеева М. Г.	ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	291
Сергеева М. Г.	ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	294
Сергеева М. Г.	Тьюторское сопровождение в системе профессионального образования: зарубежная и российская практика	298
Сергеева М. Г. Куницына М. Л.	К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	301
Сергеева М. Г. Тукова Е. А.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	304
Сидорова Е. Э. Туласынова Н. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	307

Смагин А. Д.	ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ 3D КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРОВ	311
Списивцев С. А.	О ПРОБЛЕМАХ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	314
Стоюшко Н. Ю. Тарасов А. М.	ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРИОРИТЕТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	316
Сухонина Н. С.	СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	319
Сырова Н. В. Коротеева О. Д. Чумакова Л. А.	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ – ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	324
Сычева Г. П. Куликова Т. Д.	СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	327
Усков С. В. Бокий А. Н. Гладников А. В.	ИСТОРИКО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЕДИНОБОРСТВ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДРУЧНОГО ОРУЖИЯ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ	330
Усков С. В. Бокий А. Н. Сидлецкий А. В.	ПРОБЛЕМАТИКА СПЕЦИФИКИ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ, ИССЛЕДУЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД	334
Устинова Л. Г. Султанова М. В.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОВД В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СОТРУДНИКОВ	337
Устюжина А. Ю.	МАСТЕР-КЛАСС КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	340
Уфимцева О. В.	РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	343
Файн М. Б.	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	348
Филипович Е. И. Прилепко Ю. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	351
Хабибова А. С.	ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОМУ ДИЗАЙНУ	355
Хабибуллин Д. А. Вахитов Р. Р. Антонова Д. Б.	ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФГБОУ ВО «МАГНИТОГОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г.И. НОСОВА»	357
Хафизова А. А. Закирова В. Г. Телегина Н. В.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЙСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	360
Хижняк Е. А. Пилюгин Р. В.	АДДИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ	363
Хитрова А. В.	АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	367

Хопренинова В. А.	ОБУЧЕНИЕ СОЗДАНИЮ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ИЛИ «ОБ ОДНОМ И ТОМ ЖЕ ПО- РАЗНОМУ»	370
Челнокова Е. А. Казначеева С. Н. Калинкина К. В.	ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРИОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ	373
Челнокова Е. А. Казначеева С. Н. Юдакова О. В.	ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	375
Челнокова Е. А. Разорёнов В. А. Терехина А. Е.	ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	378
Черба Т. И. Твердохлебова Л. И.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ОБЩЕСТВОМ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	381
Шабаетова Г. Ф. Кондратьева Т. Н.	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОРГАНИЗОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕСПУБЛИК: БАШКОРТОСТАН И МОРДОВИЯ)	384
Шадрин В. А.	ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОФИЦЕРОВ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	388
Шадрин В. Ю.	ЗМЕЙКА РУБИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	390
Шалугина Т. В. Шипицына Н. М.	ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ	393
Шеремета Т. В.	ОБРАЗ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: СУБЪЕКТ ПРАВ И ДОСТОИНСТВ	395
Шестопалова О. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНО- МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	398
Шибанов В. П. Шибанова Л. М.	СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЙ И РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	400
Шкарлат Л. П.	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОЛЬ ПОПЕЧИТЕЛЬСКОГО СОВЕТА НА ПРИМЕРЕ СИМФЕРОПОЛЬСКОЙ РЕМЕСЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ МАСТЕРСКОЙ ИМЕНИ А.Н. КУЗМИНА (1912–1914 Г.Г.)	404
Шушара Т. В.	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	407
Щебельская Э. Г. Грудина М. В.	КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕБАТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО»	410
Щербакова О. А.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	413
Юнусова Э. А.-Г.	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	416
Яблонских Ю. П.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ	419
Ягенич Л. В. Кушнарева Т. И.	СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЧТЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	423
Яковлева С. И. Лопатина М. Е.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ	425

Якунина Е. К. Дёрина Н. В.	РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	428
Якушева Г. И. Лебедева М. А.	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКА К ГИА И ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО ХИМИИ	432
Яяева Н. М.	ПЕРИОДИЗАЦИЯ ИСТОРИОГРАФИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX-НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ	435
ПСИХОЛОГИЯ		
Бевз С. О. Горягин Р. А.	О ВЛИЯНИИ ГАДЖЕТОВ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ГЕНЕЗИС, ИСТОРИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ ПРОБЛЕМЫ	439
Гончарова Н. В.	ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	441
Залевская Я. Г.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РИСУНКОВ	444
Каракетова М. Х. Урусов А. А.	ОСОБЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ЛИЦ РАЗНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ	448
Короткова К.А. Дмитриева Е. Е.	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	451
Лебедева Т. В.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЧЕЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	454
Печерская А. А.	ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН	457
Плугина М. И. Ягубова О. В.	СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ Я-КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЛОГОПЕДА	460
Пономарёва Е. Ю.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ: ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ, СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ	463
Попов Д. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИКА ОВД С ГРАЖДАНАМИ	465
Рудакова О. А.	АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	469
Скоблик О. Н.	ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	472
Стрельникова Ю. Ю. Емельнова С. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	475
Урусова А. М.	ПРОБЛЕМА ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЯМИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЕ	478
Хурамшина А. З. Игошин В. Ю. Бобырев Н. Д.	ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАЖА РАБОТЫ	481
Швецова В. А.	ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И ЕГО ЗАВИСИМОСТЬ ОТ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ	485
Balalis Hila	EPISTEMOLOGICAL BENCHMARKS IN THE TEACHER'S ROLE	488

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 63. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.02.2019. Сдано в набор 11.03.2019. Дата выхода 25.03.2019
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 41,96.
Тираж 500 экз. Цена свободная.