12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 63
Часть III

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 (3)

Сборник научных трудов

Ялта
2019

УДК 37
ББК 74.04
П 78

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

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 3. – 356 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 Белова Елена Николаевна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
магистрант 1 курса Алексейцева Алена Александровна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

УПРАВЛЕНИЕ СЕТЕВЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности управления сетевым взаимодействием в сфере дополнительного образования детей как комплекса мероприятий, направленных на достижение целей, регулирование процессов, связанных с проектированием содержания образования, его организацией, обеспечением, а также развитием инновационных технологий. Обосновывается актуальность сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей, предоставляющего обучающимся широкие возможности выбора и реализации индивидуальных образовательных траекторий освоения знаний в сочетании с многообразием сфер их интересов.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, управление сетевым взаимодействием, дополнительное образование детей, технологии сетевого взаимодействия, принципы сетевого взаимодействия.

Annotation. The article discusses the features of network management in the field of additional education of children as a set of activities aimed at achieving goals, regulating processes related to the design of educational content, its organization, provision, and the development of innovative technologies. It justifies the relevance of network interaction in the field of additional education of children, providing students with ample opportunities to choose and implement individual educational trajectories of learning in combination with the diversity of their areas of interest.

Keywords: network interaction, network interaction management, additional education of children, network interaction technologies, network interaction principles.

Введение. Дополнительное образование детей представляет собой вариативное открытое образование, направленное на развитие личности и на создание условий выбора различных видов деятельности с целью личностного и профессионального самоопределения. Кроме того, оно выступает сферой инновационной активности в контексте Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года.

В свою очередь в число важнейших задач, обозначенных в Концепции развития дополнительного образования детей, включено формирование системы межведомственного взаимодействия управления развитием дополнительного образования [10]. Национальный проект «Образование» на 2018 – 2024 гг. предусматривает внедрение эффективной системы управления сферой дополнительного образования детей, обеспечивающей потребностно-мотивационную сферу детей различных категорий [8].

Действительно, следует признать тот факт, что сетевое взаимодействие в современном мире становится инновационной технологией, ноу-хау которой заключается в выстраивании общего образовательного пространства по взаимообмену образовательными ресурсами между образовательными организациями. В педагогической практике термины «сеть», «партнерство», «сетевое взаимодействие» получили широкое распространение. Содержание педагогической составляющей сетевого взаимодействия, по сути, имеет воспитательный характер в плане открытия новых возможностей для совершения выбора, приобретения профессиональных и социальных связей, актуализации потребности в педагогическом сопровождении обучающихся [13].

Теоретически осмысливать процессы сетевого взаимодействия начали с 70-80-х годов XX века. Именно с этого времени ученые, один из них А.И. Адамский, начали рассматривать основные характеристики, принципы, структуру, методологический аппарат модели и процессов сетевого взаимодействия [4]. Повышенный интерес к сетевому взаимодействию связан с разработкой «Концепции профильного обучения» [6]. В последнее десятилетие сетевое взаимодействие распространяется на все ступени образования, особенную актуальность оно приобрело благодаря введению государственных стандартов нового поколения и внесению изменений в федеральный закон «Об образовании в РФ», в котором закрепляется сетевая форма реализации образовательных программ [3].

Инновационные подходы в настоящее время широко исследуются учеными, изучающими дифференцированные модели сетевого взаимодействия в сфере образования, аспекты управления взаимодействиями сетевых организаций и перспектив их развития (В.А. Бианки, Е.Н. Белова, П. Зибер, М. Кастельс, Н.Ф. Радионова, Л.В. Сморгунов, Р. Родес и др.). Так, например, А.О. Зоткиным исследован прикладной аспект сетевых образовательных программ, И.Ю. Малковой – сетевых образовательных проектов, Н.Е. Орлихиной, Е.Н. Беловой [4] – сетевой организации дополнительного профессионального образования, Золотаревой А.В. – сетевой организации дополнительного образования детей с целью реализации внеурочной деятельности учащихся. В современных исследованиях разработана методология сетевой организации во взаимосвязи с инновационными процессами в образовании (К.Г. Митрофанов, А.И. Адамский, А.А. Пинский, Г.Н. Прозументова и др.) [13]. Главное здесь – научиться грамотно управлять ресурсами участников сети на основе интеграции, кооперации, сотрудничества для достижения образовательных и воспитательных целей.

Цель статьи: обосновать теоретические аспекты управления сетевым взаимодействием в сфере дополнительного образования детей.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

1) рассмотреть сущность управления сетевым взаимодействием в сфере дополнительного образования детей;

2) охарактеризовать сетевое взаимодействие как фактор развития дополнительного образования детей, определить технологии управления данным сетевым взаимодействием.

Изложение основного материала статьи. Ряд ученых рассматривают сетевое взаимодействие в сфере дополнительного образования детей в контексте интеграционных подходов. Так, К.Р. Туманова акцентирует внимание на том, что интеграционные процессы составляют основу сетевого взаимодействия и становятся

одним из условий модернизации системы дополнительного образования [15]. При этом интеграция как процесс рассматривается не только как формальное количественное структурное объединение, но и нахождение новой модели сосредоточения образовательных потенциалов.

Мы, разделяя точку зрения Е.Е. Сартаковой считаем, что составной частью формирования сетей образовательных учреждений является *технология создания систем управления сетевым взаимодействием*, состоящая из следующих этапов:

- диагностирование уровня готовности образовательных учреждений к созданию единой сети, выявление «сетевых» проблем и постановка задач по разработке модели управления;
- определение модели сетевого взаимодействия;
- моделирование органов управления сети: формирование управленческо-педагогических команд образовательных учреждений, определение их функционала, правовое оформление органов управления;
- разработка системы мотивации для участников сети и субъектов сетевого взаимодействия;
- выявление результатов командообразования и результативности деятельности сетевого взаимодействия [12].

Таким образом, на первом этапе данного алгоритма решаются задачи, обусловленные содержанием деятельности и моделью сети (адаптивная, ресурсная, ситуационная, сетевого взаимодействия, модель партнерских взаимоотношений). Исходя из содержания модели, ее формы определяются задачи, связанные с проведением либо отдельных образовательных мероприятий (или событий), либо поддержки авторских проектов (стартапов), либо создаются условия для аккумулирования и использования инновационных разработок, реализации сетевых образовательных программ, поддержки сетевых форм организации образования.

Следует отметить, что вышеперечисленные технологии являются частью друг друга. Так, например, в рамках формирования сетевого взаимодействия (первой технологии) необходимо создать управленческие и кадровые структуры (вторая технология), внутренняя организация которых будет выстраиваться благодаря коммуникативной деятельности (третья технология).

А.В. Золотарева рассматривает многоуровневую модель интеграции, в основе которой – совокупность образовательных организаций, ресурсы (методологические, научно-методические, организационно-управленческие, технологические) и сопровождение личности для его профессионального развития [5]. Наряду с вышесказанным Концепция профильного обучения рассматривает сетевое взаимодействие образовательных учреждений как одно из наиболее перспективных направлений организации непрерывного образования [6]. Разумеется, что сетевую структуру можно рассматривать как один из перспективных современных подходов к построению образовательной системы, особым типом инновационных процессов, иной управленческой парадигмой, образовательной культурой, предметом, адекватным мотивационному полю обучения [3]. Только на основе ресурсной централизации и структурной интеграции возможно развитие открытого сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей.

На основании вышесказанного можно заключить, что ключевой принцип сетевой организации – принцип сетевого взаимодействия, базовой единицей которого выступают партнерские отношения, система вертикальных и горизонтальных связей не столько между образовательными структурами, организациями, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемными ситуациями и целями.

А.И. Адамский выделяет характеристики «сетевого взаимодействия» в противовес «несетевому»: центр составляет не информация, а персона (актор) и событие (артефакт). Персонами могут выступать авторские коллективы, субъекты новаторских педагогических технологий. Событие предполагает решение некоторой задачи, для чего оно и инициируется лицами, заявляющими таковым образом об актуальной потребности в решении данной задачи. Нормы деятельности вырабатываются внутри сети коллегиальным образом [4]. Р.М. Асадуллин отмечает, что сетевое взаимодействие – это система связей, которая позволяет разрабатывать инновационные модели содержания образования и управления системой образования [1]. Ключевая мысль в данном определении – выстраивание принципиально новой модели для взаимодействия и обмена соответствующими ресурсами. Таким образом, к основным характеристикам модели сетевой организации можно причислить такие, как кооперация, координация, адаптация, сетевая позиция, использование общих ресурсов всеми участниками сети, особого рода инфраструктура, обеспечивающая процесс самоорганизации взаимодействия.

Итак, на основании произведенного теоретического анализа потенциала развития интеграционных процессов и сетевых взаимодействий в сфере дополнительного образования детей считаем, что система дополнительного образования обладает мощным потенциалом для выстраивания горизонтальных связей и взаимодействия со смежными институциональными формами с целью дополнения возможностей каждого элемента (субъекта) сети и повышения качества образования через призму персонификации, индивидуализации, компетентностного подхода. Управление сетевым взаимодействием в сфере дополнительного образования детей понимаем как многоступенчатый, поэтапный процесс, включающий этапы: подготовительный (диагностика и выявление потребности в сетевом взаимодействии между образовательными организациями), проектировочный (определение формы сети, проектирование и планирование совместной деятельности, определение общей модели), организационный (организация и регулирование деятельности), мотивационный и координационный (мотивация внешних участников-партнеров и координация), итоговый (контроль и оценка результатов).

По итогам анализа литературы выявлено, что на сегодняшний день существуют разнообразные мнения относительно понимания сущности управления сетевым взаимодействием в сфере образования. Л.П. Скрипка выделяет методологический, отраслевой, социальный, методический, технологический подходы к сетевому взаимодействию как техническому средству обучения [14]. И.М. Реморенко считает, что системный и ситуационный подходы, теории стратегии, инновации и лидерства лежат в основе новой парадигмы управления, где человек выступает в качестве ключевого ресурса организации и где основное внимание уделяется созданию условий для реализации его способностей и потенциальных возможностей [11]. Таким образом, к основным свойствам сетевого управления можно отнести децентрализацию и отсутствие монопольных начал при принятии решений лидером, широкую специализацию, сочетание профессионального и неформального характера отношений.

С. Багина рассматривает становление сетевого взаимодействия как последовательный, постепенный процесс, включающий такие уровни, как возникновение интереса в сети друг к другу (на основании востребованности результатов деятельности каждого участника другими членами сообщества, имеющими собственные цели), управление сетью на основании нормативно закрепленного документооборота [2]. Управление сетевым взаимодействием в сфере дополнительного образования детей представляет комплекс мероприятий, направленных на регулирование процессов, связанных с проектированием содержания образования, его организацией, обеспечением, а также инновационными составляющими.

Н.М. Кононова отмечает, что сетевое образование нельзя создать извне, сверху, вертикальным образом. Формирование образовательной сети и выстраивание совместной коммуникации, процесса сетевого взаимодействия рационально производить с учетом и на основании интереса и целевых установок партнеров на добровольной основе, преследуя единые цели и позиции по достижению поставленных целей [7]. Эффективное управление образованием зависит в первую очередь от внутренних изменений внутри системы объекта и его результативных преобразованиях в деятельности.

Итак, управление сетевым взаимодействием в сфере дополнительного образования детей в первую очередь направлено на преодоление статичности в организации образовательного процесса, развития его вариативности, динамичности и гибкости с учетом принципов сетевого взаимодействия, интегративности, индивидуальности, вариативности в конкретном регионе или муниципалитете, поскольку предполагает учет и организацию, генерацию как внешних, так и внутренних ресурсов по достижению конкретно поставленной цели и выполнению ряда задач.

Условно все многообразие организационных форм сетевого взаимодействия образовательных организаций, промышленных предприятий и бизнес структур можно объединить в следующие группы:

1. формы «социального партнерства», где предусмотрены «вертикальные» связи между участниками сетевого взаимодействия. Здесь субъектами сетевого взаимодействия выступают общеобразовательные организации, организации дополнительного образования, учреждения профессионального образования (начального, среднего, высшего), предприятия и организации экономической и социальной сферы);

2. формы «горизонтальной сети»: здесь партнерами сетевого взаимодействия выступают несколько образовательных учреждений, где распространенный тип «горизонтальной сети» – муниципальная сеть как система сетевого взаимодействия образовательных учреждений одного муниципального образования [9].

На основании представленных теоретических положений можно заключить, что с учетом особенностей дополнительного образования детей, где преобладают индивидуальные образовательные (познавательные) задачи и индивидуальные траектории освоения знаний в сочетании с многообразием сфер интересов детей, данное образование должно быть организовано не как иерархия учреждений, а как пространство выбора обучающимися возможностей формирования своих способностей и знаний. Эти возможности должны создаваться как в этом пространстве, так и привлекаться извне на основах сетевого взаимодействия и аутсорсинга, ориентированные на практикоориентированные знания.

Выводы. По итогам анализа теоретических аспектов, сущности и особенностей сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей, можно сказать, что под управлением сетевым взаимодействием в сфере дополнительного образования детей следует понимать комплекс организационных мероприятий, базирующихся на технологиях диагностики (определение уровня готовности образовательных учреждений к сетевому взаимодействию и к соответствующей модели управления), проектирования (выявление проблем, стоящих перед организациями и постановка задач разработки модели управления сетевым взаимодействием), моделирования органов управления сетевым взаимодействием (создание управленческо-педагогических команд, определение их функционала, регламентация видов деятельности и разработка локальной нормативной базы), сопровождающихся мотивацией участников, субъектов сетевого взаимодействия и направленных на достижение результативности сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей.

Литература:

1. Асадуллин, Р.М. Трансформация регионального образовательного пространства / Р.М. Асадуллин и др. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – №4. – С. 27-55.

2. Багина, С. Сетевое взаимодействие как путь развития // Управление школой (ПС). – 2007 – № 23 – С. 15-17.

3. Белова, Е.Н. Сетевые взаимодействия как фактор развития учреждения дополнительного образования детей / Е.Н. Белова, А.А. Алексейцева // Современное психолого-педагогическое образование: сборник материалов Психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой 25-27 октября 2018 г. в рамках научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» КГПУ им. В.П. Астафьева. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – С. 9 – 16.

4. Белова, Е.Н. Сетевая самообучающаяся организация дополнительного профессионального образования: монография / Е.Н. Белова. Красн гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2017. – 400 с.

5. Золотарева, А.В. Проблемы и смыслы дополнительного образования детей в современной России // Развитие дополнительного образования детей в контексте современной образовательной политики: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Челябинск: ЧИППКРО, 2011. – С. 6–14.

6. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://docplayer.ru/41037109-Koncepciya-profilnogo-obucheniya-na-starshey (дата обращения 24.02.2019)

7. Кононова, Н.М. Моделирование сетевого взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с высшими учебными заведениями / Н.М. Кононова // Теория и практика общественного развития. 2011. №5. С. 65.

8. Национальный проект «Образование» на 2018 – 2024 гг. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy /Образование.pdf (дата обращения 03.03.2019)

9. Орлова О. Н. Шанс на успех: перспективы развития дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – URL: http://e-koncept.ru/2015/75320.htm (дата обращения 04.03.2019)

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-р Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html (дата обращения 03.03.2019)

11. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования / И.М. Реморенко. – СПб.; М.:

Агентство образовательного сотрудничества. – 2005. – 367 с.
12. Сартакова, Е.Е. Сетевая модель управления образовательным учреждением // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2012/11/18427 (дата обращения: 07.02.2019).
13. Сборник материалов I Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования» / Борисоглебск, 2016 – 153 с.
14. Скрипка, Л.П. Теоретические аспекты стратегического управления персоналом в учреждении дополнительного образования детей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. №2. – URL:http://www.science-education.ni/l22-17362 (дата обращения: 15.08.2015)
16. Туманова, К.Р. Тенденции определения понятия «дополнительное образование детей» в современных теориях / Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3. С. 71-73.

Педагогика

УДК: 377.4

кандидат педагогических наук, доцент Борисова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем проведения конкурсов профессионального мастерства работников предприятия, способствующих повышению квалификации. В работе на основе анализа практического опыта по организации профессиональных состязаний в России обоснованы структурные компоненты процессуальной модели организации повышения квалификации работников предприятия.
Ключевые слова: повышение квалификации, подготовка кадров, формы организации повышения квалификации.
Annotation. Stat'ya posvyashchena izucheniyu problem provedeniya konkursov professional'nogo masterstva rabotnikov predpriyatiya, sposobstvuyushchikh povysheniyu kvalifikatsii. On the basis of the analysis of practical experience in the organization of professional competitions in Russia, the structural components of the procedural model of the organization of professional development of employees of the enterprise are substantiated.
Keywords: in-plant training, training of personnels, form of organization of in-plant training.

Введение. Современная экономическая ситуация предъявляет высокие требования к квалификации, профессиональной подготовке, творческому отношению к труду, высокому качеству работы. В связи с этим предприятия, организации активно стремятся создать условия, способствующие повышению квалификации работников. Конкурсы профессионального мастерства, объединяющие передовые практики и идеи разнообразных предприятий для формирования нового современного имиджа работника, являются одной из таких форм. В рамках конкурсного состязания человек ориентируется на профессиональное развитие, публичное признание, распространение профессионально-личностного опыта, стремится к реализации своего профессионального потенциала.

Изложение основного материала статьи. Для определения эффективных организационно-педагогических условий проведения конкурсов профессионального мастерства был изучен опыт реализации данных конкурсов в России. В рамках исследования интересна деятельность компании ПАО «Транснефть» по организации и проведению конкурсов профессионального мастерства. В компании ежегодно проводятся производственно-технические конкурсы, направленные на развитие творческого отношения к труду и воспитания чувства гордости за свою профессию. Одной из основных задач конкурсов является повышение профессионального уровня работников. Кроме того, изучение, распространение и внедрение опыта работы лучших работников позволяет повысить производительность труда и увеличить общий уровень безопасности эксплуатации объектов компании.

Производственно-технические конкурсы являются значимым элементом корпоративной культуры ПАО «Транснефть» и включают конкурсы профессионального мастерства и конкурс молодежи ПАО «Транснефть» на лучшую научно-техническую разработкуhttps://www.transneft.ru/development/staff/151/128/. Ежегодно накануне профессионального праздника – Дня работников нефтяной и газовой промышленности – в организациях системы «Транснефть», осуществляющих транспортировку нефти, проводятся конкурсы профессионального мастерства на звание:

- «Лучший по профессии» между рабочими основных профессий организаций системы «Транснефть»;
- «Лучший расчёт добровольной пожарной дружины» между добровольными пожарными дружинами (ДПД) организаций системы «Транснефть» [3].

Проведение конкурсов способствует повышению профессионального мастерства, повышению профессионализма и готовности ДПД на объектах организаций системы «Транснефть» к действиям по противопожарной безопасности. Значимо то, что конкурсы проводятся в несколько этапов с использованием реальной производственной базы организаций системы «Транснефть» и становятся ярким событием для его участников. К финальному этапу допускаются лучшие из лучших – победители соревнований в своих организациях, достигшие наивысших результатов в выполнении теоретических и практических заданий конкурсов. Призеры конкурса (с 1-го по 3-е места) поощряются денежными премиями или ценными подарками, победителю конкурса присваивается звание «Лучший по профессии», а также устанавливается надбавка к заработной плате за высокое профессиональное мастерство.

В целях развития творческой инициативы и поощрения молодежи, работающей в организациях системы «Транснефть», за лучшие научно-исследовательские, проектные и конструкторские работы, представляющие вклад в развитие научно-технического потенциала компании и способствующие росту эффективности производства, улучшению качества продукции и работ, а также повышению надежности и безопасности

эксплуатации производства, экономии трудовых и материальных ресурсов, один раз в два года проводится конкурс молодежи ПАО «Транснефть».

К участию в конкурсе допускаются молодые ученые и специалисты организаций системы «Транснефть», а также творческие коллективы численностью до 3-х человек в возрасте не старше 30 лет. Конкурс проводится в три тура в форме научно-технической конференции по 7 направлениям (секциям), охватывающим все сферы производственной деятельности компании. На конкурс представляются научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, содержащие элементы новизны и оригинальности решений, обеспечивающие эффективное решение актуальных производственных и научных проблем.

Победители и лауреаты конкурса определяются коллегиально членами конкурсной комиссии конференции после прослушивания презентаций докладов всех участников. Оценка представленных работ осуществляется по следующим критериям:

- новизна разработки с учетом степени участия автора в разработке;
- степень научной проработки темы, в том числе качество подготовки материалов;
- практическая ценность работы с учетом возможности реализации, целесообразности и экономического эффекта от внедрения разработки;
- презентация доклада.

Победители III тура конкурса (с 1-го по 3-е места) поощряются денежными премиями, а также награждаются дипломами и ценными подарками. Остальные участники финального тура награждаются именными дипломами участника конкурса.

Таким образом, данные формы проведения конкурсов профессионального мастерства позволяют определить профессиональный уровень рабочих основных профессий, обобщить и распространить передовой опыт в организации труда, мотивировать работников на достижение успеха.

Интересен для исследования является опыт ОАО Шарлыкский «АГРОСНАБ» по проведению конкурсов профессионального мастерства среди работников по профессии «Водитель автомобиля категории «С».

С целью повышения качества профессиональной подготовки водителей, широкой пропаганды водительской профессии, повышения её престижа в современных условиях на предприятии реализуется конкурс профессионального мастерства. Значимо то, что подготовка профессиональных состязаний включает систему организационно- методических мероприятий:

- оптимизация материальной базы производственного обучения, в том числе подготовка автомобилей для проведения практического этапа конкурса;
- рациональный подбор производственных работ;
- разработка и обеспечение работников необходимой учебно-технической документацией;
- организация самоконтроля и взаимоконтроля участников конкурса;
- применение различных форм морального стимулирования, массовой работы по повышению качества производственных работ.

Для определения победителей и призеров конкурса профессионального мастерства определены дифференцированные критерии оценки результатов выполнения конкурсных заданий с учетом специальностей участников, а именно:

1. Для трактористов-машинистов сельскохозяйственного производства:
- управлять автомобилями категории «С»;
- осуществлять техническое обслуживание транспортных средств в пути следования;
- устранять мелкие неисправности, возникающие во время эксплуатации транспортных средств.
2. Для автомехаников:
- управлять автомобилями категории «В» и «С»;
- осуществлять техническое обслуживание транспортных средств в пути следования;
- устранять мелкие неисправности, возникающие во время эксплуатации транспортных средств [4].

Учитываются и общие критерии оценки участников в конкурсных заданиях. Например: понимание сущности и социальной значимости своей профессии, проявление к ней устойчивого интереса, организация собственной деятельности, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем; анализ рабочей ситуации, осуществление текущего и итогового контроля и т. д.

Победители конкурса, занявшие призовые места награждаются грамотами, им присваивается звание «Лучший по профессии» и вручаются ценные призы. Конкурсанты, не занявшие призовых мест, награждаются грамотами за участие в конкурсе различных номинаций. По результатам конкурса жюри выносит решение о рекомендации участника-победителя для участия в конкурсе профессионального мастерства более высокого уровня.

Таким образом, деятельность ОАО «Шарлыкский «АГРОСНАБ» в рамках проведения конкурсов профессионального мастерства решает вопросы повышения квалификации работников, широкой пропаганды водительской профессии, повышения её престижа в современных условиях.

Анализ опыта показал, что на рынке есть немало положительных примеров грамотной организации и проведения конкурсов профессионального мастерства. Возьмем, к примеру, конкурс на звание «Лучший по профессии» среди специалистов по управлению персоналом, организованный Советом по профессиональным квалификациям в области управления персоналом. Организаторы конкурса поставили перед собой следующие задачи:

- повышение престижа профессий специалистов в области управления персоналом;
- пропаганда достижений и передового опыта участников конкурса;
- создание из числа высококвалифицированных, компетентных специалистов в области управления персоналом экспертного резерва для привлечения к проектам Совета по профессиональным квалификациям в области управления персоналом.

К достоинствам данного конкурса можно отнести следующее:

1. Корректное название номинаций. Несмотря на то, что во многих компаниях специалистов в той или иной функциональной области управления персоналом называют менеджерами, тем не менее, разработчики данного конкурса назвали их профессионально правильно – специалистами, в том случае, если нет подчиненных, и руководителем структурного подразделения в сфере управления персоналом, если подчиненные есть.

2. Обеспечение полного соответствия оценочных заданий положениям соответствующих профессиональных стандартов. Так как эксперты СПК в области управления персоналом сами участвовали в разработке профессиональных стандартов, утверждении отраслевой рамки, то они понимают, как необходимо выстроить оценочные испытания, чтобы в результате их прохождения участники конкурса могли бы подтвердить свое соответствие требованиям профстандартов.

3. Оптимально выстроенный алгоритм проведения конкурса – от первых оценочных процедур до отбора лучших групп и привлечения их в дальнейшем для реализации всероссийских проектов: «HR- для развития отрасли» и «HR-для бизнеса», «HR-для государства» [2].

Интересен опыт АО «ЕВРАЗ НТМК» по теме исследования. Работодатель организует конкурсы профессионального мастерства с целью успешной адаптации и роста профессионального мастерства молодых рабочих, привлечения их к активному участию в решении производственных задач, стоящих перед коллективами структурных подразделений АО «ЕВРАЗ НТМК», а также для повышения престижности рабочих профессий [1].

Конкурсы профессионального мастерства на АО «ЕВРАЗ НТМК» проводятся один раз в год по актуальным профессиям. Перечень профессий определяется количеством молодых работников по каждой специальности, дефицитом специалистов и уровнем текучести среди молодежи по отдельным специальностям. Конкурсы профессионального мастерства организуются в соответствии со следующими документами:

– корпоративной программой «Молодежь», являющейся приложением к коллективному договору АО «ЕВРАЗ НТМК»;

– перечнем мероприятий программы «Молодежь», утверждаемой ежегодно приказом управляющего директора предприятия;

– положением о порядке и проведении конкурсов профессионального мастерства на звание «Лучший молодой рабочий по профессии»;

– приказом управляющего директора «О проведении конкурсов профессионального мастерства на звание «Лучший молодой рабочий по профессии».

Приказом о проведении конкурса утверждаются:

– количество и перечень профессий конкурсов;

– график с указанием места и даты проведения конкурсов;

– количественный состав участников по каждой профессии;

– список ответственных специалистов за организацию и проведение конкурсов по каждой профессии;

– состав конкурсных комиссий по каждой профессии;

– типовая форма заявки.

Конкурсы профессионального мастерства проводятся в два этапа:

– проверка теоретических знаний;

– выполнение практических заданий [1].

Состав конкурсных комиссий формируется из числа руководящего состава структурных подразделений, профессиональных экспертов, экспертов по направлениям и социальных партнеров предприятия. Победители конкурсов определяются по суммарному результату двух этапов и получают следующие поощрения:

– присваивается звание «Лучший молодой рабочий по профессии» с указанием года и вручением диплома 1, 2, 3-й степеней;

– выплачивается денежная премия;

– объявляется благодарность с занесением в трудовую книжку;

– предоставляется право представлять предприятие на конкурсах профессионального мастерства на присвоение звания «Лучший молодой рабочий по профессии» среди предприятий ЕВРАЗа, в городском конкурсе «Рабочий года», областном конкурсе «Славим человека труда», международном чемпионате WORLD SKILLS Hi-Tech [1].

Корпоративная программа «Молодежь» ставит задачу по достижению стратегических целей компании «ЕВРА» через реализацию мероприятий, в том числе и конкурсов профессионального мастерства.

Ценно то, что исследования, проводимые на предприятии «ЕВРАЗ», показали о положительном влиянии профессиональных конкурсов на молодых работников предприятия в части реализации некоторых стратегических инициатив:

– снижение текучести молодых работников в возрасте до 30 лет;

– ознакомление 100 % молодых работников со стратегиями компании, внедрение ими программы 6S на своих рабочих местах;

– снижение количества нарушений охраны труда и промышленной безопасности по вине молодых работников;

– «ноль» смертельных случаев на производстве;

– «ноль» случаев производственных потерь из-за внеплановых простоев в отчетный период по вине молодых работников.

Обобщая вышеприведенные данные об организации различных конкурсов профмастерства, можно определить, что при многообразии форм, мероприятий конкурсов профессионального мастерства отсутствует научно-методическое сопровождение участников конкурса, что затрудняет определение собственных концептуальных профессиональных позиций работника. В процессе подготовки к конкурсу профессионального мастерства недостаточно внимания уделяется формированию положительной направленности работника на достижение личностно-профессионального успеха, не осуществляется целенаправленная подготовка организаторов конкурса к реализации его потенциальных развивающих возможностей.

Выводы. С учетом вышеизложенного при проектировании конкурса профессионального мастерства, способствующего повышению квалификации работника, мы анализировали возможности научно-методического сопровождения участников конкурса профессионального мастерства, подготовки организаторов профессионального состязания, актуализации профессиональной позиции работника.

Научно-методическое сопровождение участников конкурсов профессионального мастерства обеспечивает упорядочивание, систематизацию, логичное представление собственного профессионального

опыта и результатов деятельности работника, новизны применяемых в работе методов, способов деятельности, инновационных технологий.

Целенаправленная подготовки организаторов конкурса способствует актуализации профессиональной направленности конкурсных состязаний, соответствию содержательного аспекта мероприятия требованиям Всероссийских конкурсов профмастерства, конкурсам WorldSkills, формированию объективной экспертно-оценочной компетенции организаторов.

Актуализация профессиональной позиции работника предприятия направлена на стимулирование мотивов, побуждающих к преодолению трудностей, достижению новых рубежей, победе в состязании; удовлетворению потребностей в самоутверждении, саморазвитии.

Таким образом, содержательное наполнение каждого компонента, связанного с организацией и проведением конкурсов профмастерства как формы повышения квалификации работников предприятия представляет следующее:

- целевой компонент процессуальной модели отображает необходимость реализации основной цели исследования - повышение квалификации работников предприятия посредством конкурсов профессионального мастерства;
- содержательный компонент опирается на организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса повышения квалификации работников предприятия посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства;
- операциональный компонент включает комплекс методических средств (программа сопровождения участников и организаторов конкурсов, активные методы обучения, положения об организации и проведении конкурсов профессионального мастерства), обеспечивающих повышение квалификации работников предприятия;
- результативный компонент процессуальной модели отражает повышение уровня (высокий, средний, низкий) профессиональной компетентности работника предприятия в соответствии с критериями и показателями: познавательного (профессиональные знания), мотивационного (профессиональная позиция), поведенческого (профессиональный опыт).

Литература:

1. Гончаров С. З., Попова Н. В. Соревнование – креативный аспект управления молодежным коллективом на промышленном предприятии // Человек. Культура. Управление: сборник научных статей / ред. кол.: И. А. Кох (отв. ред.) и др.; УГТУ. – Екатеринбург: Изд-во УГТУ, 2012. – Вып. 12. – С. 90–111. [Электронный ресурс] - Режим доступа:ttp://www.rusnauka.com/

2. Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения профессиональной компетентности библиотечных специалистов и престижа их профессии [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://unatlib.ru/librarians/methodical-materials

3. Конкурсы профессионального мастерства [Электронный ресурс]- Режим доступа:https://www.transneft.ru

4. Методическая разработка конкурса профессионального мастерства по профессии «Водитель автомобиля категории «В» [Электронный ресурс] - Режим доступа:https://nsportal.ru/npo-spo/transportnye-sredstva/library/

Педагогика

УДК:378

аспирант Борлакова Асият Хыйсаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. Профессионально ориентированная речь предполагает свободное владение всеми речевыми жанрами данной профессии. Выпускник юридического вуза должен владеть различными навыками и приемами речевой коммуникации, речевого взаимодействия. Обозначились три основных направления в рамках формирования профессионально ориентированной речи будущих юристов: обращение к современным научным подходам в обучении студентов, определение круга преподаваемых речевых дисциплин, использование новых методов и технологий обучения. Уделяется недостаточное внимание дисциплинам, призванным готовить выпускников к различного рода коммуникативным действиям в будущей профессии. Основная задача сегодня при формировании успешного юриста с точки зрения его профессиональных речевых способностей и возможностей – это преодоление обособленности юридического образования в вузе и от юридической науки, и от юридической практики, преодоление замкнутости на себе, которая приводит к деформированию профессиональной подготовки юристов в высшей школе.

Ключевые слова: речевая подготовка юриста, профессионально ориентированная речь, речевое взаимодействие, речевая компетенция, речевая компетентность, риторическая компетентность, лингвистическая компетентность, профессиональная коммуникативная компетентность, ораторское мастерство, приемы ораторского мастерства, коммуникативная культура юриста, риторико-коммуникативная культура, интерактивные формы обучения.

Annotation. Professionally-oriented speech implies the fluency of all speech genres of a given profession. A graduate of a law school must possess various skills and techniques of speech communication, speech interaction. Three main areas were identified within the framework of the formation of professionally oriented speech of future lawyers: an appeal to modern scientific approaches in teaching students, determining the range of taught speech disciplines, using new teaching methods and technologies. Insufficient attention is paid to disciplines designed to prepare graduates for various kinds of communicative actions in their future profession. The main task today in forming a successful lawyer from the point of view of his professional speech abilities and opportunities is overcoming the isolation of legal education at a university and from legal science and legal practice, overcoming isolation on oneself, which leads to a deformation of professional training of lawyers in higher education.

Keywords: speech training lawyer, professionally oriented speech, speech interaction, speech competence, speech competence, rhetorical competence, linguistic competence, professional communicative competence, public speaking, oratorical skills, communicative culture of a lawyer, rhetorical and communicative culture, interactive forms of training.

Введение. Как известно, Российское образование находится в состоянии модернизации, которая продиктована изменившимися условиями жизнедеятельности общества. Новая образовательная политика направлена на формирование высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, готовых актуализировать полученные в вузе знания с первых дней своей профессиональной деятельности. Перед современными работниками расширился круг задач, требующих как самостоятельного грамотного решения, так и умения презентовать себя, аргументированно отстаивать свою точку зрения. А для целого ряда «речевых» профессий, в том числе юриста, обучение в вузе обязательно должно включать такую составляющую, как речевая подготовка, формирование профессионально ориентированной речи.

На наш взгляд, профессионально ориентированная речь предполагает свободное владение всеми речевыми жанрами данной профессии, правильное и уместное использование профессиональной терминологии, знание и актуализацию своей «социальной роли» в профессиональном общении, применение основных риторических приемов в соответствии с конструируемым текстом на профессиональную тему, правильное использование языковых средств.

Изложение основного материала статьи. Проблемами обучения профессиональной речи занимались такие ученые, как Л.Г. Антонова, С.С. Антюшин, Л.А. Введенская, Н.Н. Ивакина, Н.А. Ипполитова, Н.В. Кузнецова, Т.А. Ладыженская, О.В. Лисоченко, Т.В. Мазур, Н.И. Махновская, Р.Г. Мельниченко, Н.В. Михал-кин, Л.Г. Павлова, О.В. Петров, Л.В. Поповская, Л.В. Салькова, Л.Е. Тумина и др.

Многие ученые, такие, как Д.Х. Вагапова, Н.Н. Ивакина, Т.В. Мазур, Л.Г. Павлова, А.К. Соболева и др. исследовали вопросы речевой, риторической подготовки будущих юристов.

В настоящее время в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 – (Юриспруденция) большое внимание уделяется речевой составляющей при подготовке будущего бакалавра юриспруденции. Так, в разделе требований к результатам освоения программы бакалавриата указывается владение следующими компетенциями: способностью к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОПК-5). К речевым компетенциям мы также относим обозначенные в стандарте требования к владению навыками подготовки юридических документов (ПК-7) и к способности правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13).

Многие ученые, исследующие различные стороны профессиональной подготовки будущих юристов, считают весьма актуальным обращение к проблемам формирования профессионально ориентированной речи выпускников юридических вузов. Так, Ч.Б. Далецкий считает, что «вся система юридического образования должна включать положения, которые позволили бы подготовить и сформировать у выпускников речевые навыки, необходимые для выполнения возлагаемых на них обязанностей» [2].

По мнению Т.А. Лебедева, при оценке профессиональных знаний и умений будущего юриста встает вопрос о наиболее значимом и важном компоненте его подготовки — коммуникативном, так как он играет важную роль в профессиональном становлении данного специалиста [5]. Автор говорит о формировании профессиональной коммуникативной компетенции будущего работника юридической сферы.

При этом ученый рассматривает профессиональную коммуникативную компетенцию и как приобретение знаний о сущности, правилах и нормах общения, и как умения устанавливать контакт с различной аудиторией, умения создавать и интерпретировать профессионально значимые типы высказываний, умения ориентироваться в речевой ситуации, оценивать ее и выбирать наиболее целесообразные средства, стратегии общения. Юрист, как считает Т.А. Лебедев, должен уметь выходить из нестандартных ситуаций общения. А для этого специалисту необходимо знать основы общей риторики, специфику профессионального общения в той или иной сфере деятельности, правила оформления организационных и информационных документов, нормы речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность решения стоящих перед ним профессиональных задач [5] Относя профессию юриста к сфере повышенной речевой ответственности, автор говорит о необходимости формирования у будущих юристов профессиональной коммуникативной компетенции.

Довольно категоричное мнение высказывает Л.Э. Карташова, заявляя, что для студентов юридического профиля владение приемами ораторского мастерства оказывается не дополнительным умением, а обязательным условием для осуществления юридической деятельности [3].

Е.Б. Макушина обладание коммуникативной культурой, культурой профессиональной речи так же относит к обязательным компонентам профессионализма юриста [6]. Действительно, юрист, обладающий не только знаниями, но и хорошо владеющий средствами коммуникации, найдет себе достойное, более широкое применение в своей профессии.

Мы так же считаем, что выпускник юридического вуза должен владеть различными навыками и приемами речевой коммуникации, речевого взаимодействия, так как ему по роду своей профессиональной деятельности приходится не только оперировать знанием различных законов, но и часто заниматься разъяснением, объяснением, доказательством, убеждением и переубеждением в беседах, спорах, допросах. Юрист должен владеть навыками судебной речи, юридического консультирования, публичного выступления, публичной дискуссии, что поднимает его на уровень юридической риторики, юридического красноречия. Ведь работнику закона нередко приходится выступать на собраниях, заседаниях, конференциях, перед населением по правовым и иным вопросам. Недаром специалисты отмечают, что при прочих равных условиях, больше дел выигрывают те судебные ораторы, которым удается с помощью слов «нарисовать более яркие картины, иллюстрирующие их взгляд на дело» [1].

Итак, поднимая вопросы профессионально ориентированной речи юристов, исследователи связывают ее с проблемами формирования культуры речи, речевой компетентности, коммуникативной компетенции, коммуникативных навыков, риторической компетенции, языковой компетентности, лингвистической компетентности, риторико-коммуникативной культуры будущего юриста. При этом специалистами выделяются профессиональные типы, в которых реализуется юридическая речь: язык права, юридическая

деоника, юридическая ораторика, юридическая диалогика, юридическая герменевтика, юридическая техника [4].

Какие же пути и средства формирования профессионально ориентированной речи будущих юристов предлагают теоретики и практики юридического образования?

Анализ исследований в области современного юридического образования позволил нам выделить три основных направления в рамках формирования профессионально ориентированной речи будущих юристов. Это обращение к современным научным подходам в обучении студентов, определение круга преподаваемых речевых дисциплин, использование новых методов и технологий обучения.

Так, О.М. Косянова при построении собственной концепции коммуникативной подготовки студентов правовых специальностей опирается на системно-структурный, синергетический, личностно-деятельностный подходы. Исходя из системно-структурного подхода, беря за основу понятие целостности любой системы, исследователь констатирует, что процесс формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих юристов невозможно осуществлять только в рамках одной, отдельно взятой речеведческой дисциплины (или нескольких речеведческих курсов). Это должна быть целостная взаимосвязанная система профессиональной коммуникативной подготовки. Синергетический подход нацеливает на единство профессионального юридического и коммуникативного знания, создание интегрированных курсов специальных юридических и общегуманитарных дисциплин с речевыми. При опоре на личностно-деятельностный подход формирование профессиональной коммуникативной компетентности студента юридического вуза строится на признании приоритета индивидуальности, самоценности обучаемого как субъекта коммуникативно ориентированного процесса обучения, максимальном обращении профессионального коммуникативного образования к индивидуальному опыту обучающегося, его потребностям в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [4].

Храмцова Н.Г. предлагает обращение к **интегративному подходу** с использованием при преподавании юридических дисциплин в вузе новых интегрирующих технологий, которые, по ее мнению, способствуют: 1. формированию навыков работы с юридическими текстами (семантический анализ терминов, толкование нормативных правовых актов, создание правовых текстов различных жанров и т.п.); 2. формированию навыков устного выступления (подготовка, написание и произнесение судебных речей, консультативных текстов и т.п.); 3. формированию навыков и умений вести диалог (обучение способам ведения бесконфликтной и конфликтной коммуникации) [7].

Интегративного подхода при обучении будущих юристов придерживается и Т.А. Лебедева, суть которого, по ее мнению, заключается в междисциплинарном синтезе, интеграции изучаемых дисциплин, так как профессиональная речевая деятельность юриста достаточно целостная и обеспечивается не отдельными предметными знаниями и умениями, а их системой. [5] . Исследователь в качестве ведущего при речевой подготовке будущих юристов называет также **риторический подход**, нацеленный на овладение эффективной, успешной, профессиональной речью. Риторизация процесса обучения позволяет обогатить коммуникативный опыт обучаемого, вооружит его навыками эффективного речевого поведения.

Авторы также определяют круг дисциплин, которые способствуют формированию профессионально ориентированной речи будущих юристов: «Юридическая терминология», «Общая риторика», «Правовая аргументация», «Деловая проза», «Основы правового анализа», «Язык и стиль юридических текстов», «Жанры юридических текстов», «Законодательная техника», «Составление договоров», «Переговоры», «Внесудебное разрешение юридических споров», «Деловое общение», «Консультирование», «Судебное состязание», «Стратегия и тактика допроса», «История судебного красноречия», «Драматургия судебной речи» (Соболева А.К.); «Культура речи юриста», «Введение в юридическую риторику», «Юридическая документация», «Законодательная техника», «Юридическая ораторика», «Юридическая диалогика» (Мазур Т.А.); «Теория и практика правовых коммуникаций» (Макушкина Е.Б.), «Ораторское искусство» (Карташова Л.Э.); «Основы коммуникативной деятельности» (Тонтоева Т.В.); «Риторика для юриста» (Лазарева Н.М.) и др.

Как видим, круг предлагаемых дисциплин довольно широк. Но, к сожалению, приходится признать, что большинство названных курсов отсутствуют в учебных планах юридических вузов. Мы изучили учебные планы тридцати высших учебных заведений разного статуса на предмет присутствия в них рассматриваемых дисциплин. В результате можем констатировать, что наиболее часто встречаемая дисциплина - «Русский язык и культура речи» (7 вузов). Остальные курсы включены в образовательные программы в единичном варианте («Русский язык», «Практикум по орфографии и пунктуации», «Коррекционный курс по русскому языку», «Практикум по культуре русской устной и письменной речи», «Культура судебной речи», «Стилистика деловой речи юристов», «Деловая корреспонденция», «Этика и культура делового общения», «Делопроизводство и документооборот в юриспруденции», «Стилистика юридических текстов в деятельности государственных органов», «Юридическое делопроизводство», «Процессуальная документация», «Деловое общение», «Ораторское искусство», «Риторика», «Риторика для юристов», «Риторика и ораторское искусство», «Речевые практики», «Культура речи в деятельности государственных служащих», «Теория и практика профессиональной коммуникации на русском языке»).

Как видим, многие курсы по своему содержанию перекликаются. Еще одна тенденция – большое внимание при подготовке будущего юриста уделяется делопроизводству и деловой документации, то есть письменной речи. Мы заметили также, что в большинстве учебных планов речевые курсы представлены только одной дисциплиной из перечисленных. А в некоторых отсутствуют вообще. То есть говорить о системном подходе в речевой подготовке будущих юристов и их профессионализме в этом плане в такой ситуации не приходится. Следовательно, вопрос о формировании профессионально ориентированной речи выпускников юридических факультетов по-прежнему остается актуальным. И это не смотря на то, что, как мы отметили выше, авторы многих исследований предлагают различные новые методы и технологии при обучении студентов. Это активизация проблемно-деятельностных и интерактивных методов, призванных формировать у студентов креативное мышление и профессионализм. Среди них выделим проблемные лекции, лекции с элементами диалога, семинары, «круглые столы», дискуссии, «мозговые штурмы», диспуты, кейс-технологии, деловые и ролевые игры. Авторы предлагают также такие методы, как обучение в сотрудничестве, в форме информационно-учебного диалога; преподавание специальных дисциплин на основе коммуникативных упражнений, которые способствуют формированию коммуникативных умений и др.

Использование интерактивных форм обучения, по мнению исследователей, позволит обучающимся более осознанно и глубоко понять теорию и практику риторического мастерства, специфику профессионально ориентированной речи юриста, сформировать навыки и умения использования приобретенного в вузе багажа в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Итак, из всего сказанного можно сделать вывод о том, что обязательность языковой и речевой составляющей при профессиональной подготовке будущих юристов не вызывает сомнения. Это доказано учеными, этого требуют как положения в нормативных документах, так и повседневная юридическая практика. Тем не менее, реалии сегодняшнего дня говорят о том, что при содержательном наполнении основных образовательных программ и формировании учебных планов по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция уделяется недостаточное внимание дисциплинам, призванным готовить выпускников к различного рода коммуникативным действиям в будущей профессии. Поэтому основная задача сегодня при формировании успешного юриста с точки зрения его профессиональных речевых способностей и возможностей – это, как подчеркивают исследователи, преодоление обособленности юридического образования в вузе и от юридической науки, и от юридической практики, преодоление замкнутости на себе, которая приводит к деформированию профессиональной подготовки юристов в высшей школе [7]. Ведущая роль в этом процессе принадлежит обязательному введению в учебные планы соответствующих дисциплин, а также использованию новейших интерактивных технологий, которые позволяют студенту стать субъектом образовательного процесса.

Литература:

1. Барабанщиков В.А. Восприятие в структуре общения // Мир психологии. – 2013. – № 1. – С. 168–187.
2. Далецкий Ч.Б. Риторико-коммуникативная культура личности юриста // Вестник университета имени О.Е. Кутафина. – 2016. - № 4. – С. 94-101.
3. Карташова Л.Э. О роли учебной дисциплины «Ораторское искусство» в формировании юриста // Вестник Российского университета кооперации. – 2015. - № 2 (20). – С. 135-138
4. Косянова, О.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов как один из факторов устойчивого развития системы профессионального образования: дис. ...докт. пед. наук: / Косянова О. М. − М., 2008. – 524 с.
5. Лебедева Т.А. Профессионально ориентированная коммуникативная подготовка студентов-юристов // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2011. - № 3 (9). – С. 172-177
6. Макушина Е.Б. Место дисциплины Теория и практика правовых коммуникаций в учебной программе подготовки юристов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2003. - № 1 (5). – С. 14-16
7. Храмцова Н.Г. Профессиональные коммуникативные компетенции студентов юридических вузов в системе повышения качества высшего юридического образования // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. - № 3. – С. 203-212

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Иляшенко Любовь Кириловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос проектирования образовательных технологий при обучении студентов профессиональной образовательной организации. При этом делается акцент на том, что исследовательский компонент становится наиболее важным в структуре подготовки будущего специалиста. Было отмечено также, что воплощение компетентностного подхода является способом поддержания единого культурного, образовательного, ценностного, профессионального и квалификационного пространства. Представлено исследование готовности обучающихся к проектной деятельности, что способствовало развитию участия обучающихся в творческих конкурсах, научно-исследовательской деятельности, профессиональных олимпиадах и помогает преподавателю лучше узнать индивидуальные особенности обучающихся, выявить тех, кто проявляет повышенный интерес к профессии, и направить развитие этого интереса.

Ключевые слова: проектная деятельность, компетенция, обучающийся, внеаудиторная работа, профессиональная образовательная организация.

Annotation. This article addresses the issue of designing educational technologies for teaching students to a professional educational organization. In this case, emphasis is placed on the fact that the research component becomes the most important in the structure of the future specialist's training. It was also noted that the embodiment of the competence approach is a way of maintaining a single cultural, educational, value, professional and qualifying space. A study of students' readiness for professional activity is presented, which contributed to the development of students' participation in creative competitions, research activities, professional competitions, and helps the teacher to

better learn the students' individual characteristics, identify those who show increased interest in the profession, and direct the development of this interest.

Keywords: project activity, competence, student, extracurricular work, professional educational organization.

Введение. Одной из основных задач при обучении студентов в профессиональной образовательной организации является повышение качества обучения. В связи с этим большинство зарубежных и отечественных ученых обращают внимание на компетентностный подход, который ставит на первое место умение, во-первых, самостоятельно решать проблемы, возникающие в процессе обучения, во-вторых, осуществлять оценивание собственных поступков и, в-третьих, проводить рефлексию [6, с. 205]. Все перечисленное позволит сформировать навыки, необходимые для профессиональной деятельности.

В современном обществе остро стоит проблема поддержания и стимуляции личной продуктивности каждого субъекта [9, с. 95]. В профессиональном образовании важно, чтобы обучающиеся не только освоили этапы формирования профессиональных качеств в избранном виде деятельности, но и приобрели готовность к этой деятельности, научились строить собственное отношение к явлениям окружающего мира, занимать авторскую позицию.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями, закрепленными в федеральных государственных образовательных стандартах выпускники должны сформировать компетенции, которые требуют знаний и умений для понимания сущности и значимости выбранной профессии; организации собственной деятельности; принятия решений в различных ситуациях; ответственности за свои действия и поступки; эффективности в поиске и использовании информации; работы в команде, группе; занятия самообразованием [13, с. 70].

На основании этого можно рассуждать о переходе от цели подготовки специалиста, который будет выступать в роли исполнителя, к подготовке профессионала, готового к исследовательской деятельности, что будет свидетельствовать об изменении цели образования. Однако, чтобы обучающийся стал таким профессионалом, необходимо обладать возможностью качественной организации самостоятельной деятельности обучающихся.

Однако на практике выявляются недостатки в работе с обучающимися. Перечислим некоторые из них: незнание как использовать полученные знания в нужный момент, отсутствие необходимых навыков для сравнения различных результатов, неумение делать соответствующие выводы. Результатами этого являются: слабое владение навыками самостоятельной работы; неумение выделения главного; отсутствие внутренней мотивации к самостоятельной исследовательской деятельности; слабое владение критериями для самостоятельной оценки.

Решению проблемы реализации самостоятельной работы обучающихся было посвящено много научных трудов как зарубежных, так и отечественных ученых, которые уделяли большое внимание исследованиям проектной деятельности обучающихся [4, с. 80].

Современная система профессионального образования активно использует метод проектов. В процессе работы над проектом у обучающихся активно формируются ценностно-смысловая компетентность и общекультурная компетентность [12, с. 30]. Ценностно-смысловая компетентность ориентирована на организацию осмысленной собственной деятельности. Общекультурная компетентность связана, во-первых, с использованием сведений из различных областей знаний, во-вторых, с формированием логически грамотной речи, в-третьих, со способностью проводить анализ и осуществлять действия с позиции отдельных областей человеческой культуры.

Работа по проектированию начинается уже на первом курсе и продолжается в течение всего процесса обучения. Учебные проекты первокурсники выполняют чаще всего по общеобразовательным предметам. Эти предметы носят в значительной степени интегративный характер и взаимосвязаны с окружающей жизнью, будущей профессиональной или общественной деятельностью обучающихся.

Нами было проведено исследование, позволившее обучающимся самим оценить свои навыки проектной деятельности (таблица).

Готовность обучающихся к проектной деятельности

№ п/п	Умения проектирования	Умения	Шкала оценки уровня развития					Самостоятельная оценка навыков, %
1.	Выделение проблемы	Могу выделять проблему	1	2	3	4	5	66
		Умею из множества проблем выделять главную	1	2	3	4	5	
		Умею самостоятельно решать проблему	1	2	3	4	5	
		Путем согласования делаю выбор проблемы для совместного решения	1	2	3	4	5	
2.	Постановка цели	Могу определять цель и достигать ее	1	2	3	4	5	63,3
		Умею осуществлять согласование цели и другими	1	2	3	4	5	
		Умею осуществлять поиск способов для достижения цели	1	2	3	4	5	
3.	Разработка плана	Умею разрабатывать план своей деятельности	1	2	3	4	5	61,4

		Умею осуществлять организацию реализации плана в группе	1	2	3	4	5	
		Умею распределять в группе роли и обязанности	1	2	3	4	5	
4.	Поиск, исследование	Умею проводить исследование	1	2	3	4	5	81
		Могу подбирать нужную информацию	1	2	3	4	5	
		Умею самостоятельно работать	1	2	3	4	5	
		Умею в совместной деятельности достигать результатов	1	2	3	4	5	
5.	Коммуникация	Умею слушать и сопереживать	1	2	3	4	5	83
		Владею хорошими манерами	1	2	3	4	5	
		Обладаю остроумием	1	2	3	4	5	
		Умею в трудных ситуациях оказывать помощь людям	1	2	3	4	5	
6.	Презентация	Умею выступать публично	1	2	3	4	5	59
		Умею составлять план выступления	1	2	3	4	5	
		Могу логически выражать свое мнение	1	2	3	4	5	
		Умею излагать свои мысли кратко	1	2	3	4	5	
7.	Рефлексия	Умею осуществлять оценку вклада каждого участника проекта	1	2	3	4	5	70
		Умею осуществлять оценку результата решения проблемы проекта	1	2	3	4	5	
		Умею осуществлять самоанализ деятельности	1	2	3	4	5	
		Умею осуществлять оценку результата совместной деятельности	1	2	3	4	5	

Результаты показали, что обучающиеся несколько переоценивают свои способности в умении ставить цель и выделении проблемы. Зачастую, имея опыт работы с компьютером и общения в социальных сетях, обучающиеся делают вывод, что обладают также высокими коммуникативными и исследовательскими навыками. Наиболее часто обучающиеся отмечали возможные трудности при публичных выступлениях и презентации проекта. В такой ситуации задача педагогов при организации проектной деятельности - создать условия для полного проявления самостоятельности обучающихся, поддержать их уверенность в собственных силах и улучшить их профессиональные и социальные навыки путем развития аналитических способностей.

Наибольшую ценность для обучающихся представляют проекты, которые реализуются во внеучебной деятельности, так как формируется опыт решения комплексных проблем, имеющих социальную значимость, повышающих гражданские, коммуникативные навыки [11, с. 69]. Один из путей формирования познавательного интереса к направлению подготовки у обучающихся, развития у них потребностей в приобретении знаний, выработки умений и навыков - внеаудиторные мероприятия.

Внеаудиторная работа с обучающимися - это комплексная деятельность, направленная на подготовку специалиста, развитие его творческого потенциала, воспитание социальных качеств, формирование навыков научно-исследовательской деятельности [10, с. 7]. Значимость внеаудиторной работы особенно возросла в связи с переходом образовательных организаций на новые федеральные государственные образовательные стандарты, в рамках которых реализуется компетентностный подход [3, с. 22]. В связи с этим возникла необходимость выработки у обучающихся навыков и способностей к самостоятельной учебной деятельности, то есть к самообразованию.

Творческие конкурсы, научно-исследовательская деятельность, профессиональные олимпиады, конкурсы профессионального мастерства помогают преподавателям лучше узнать индивидуальные особенности обучающихся, выявить тех, кто проявляет повышенный интерес к профессии, и направить развитие этого интереса [7, с. 40]. Так, творческие конкурсы способствуют активизации познавательной, интеллектуальной инициативы обучающихся, развитию творческих способностей, стимулирования социально значимой деятельности обучающихся и популяризации профессии. Такие конкурсы формируются эстетические, нравственные и культурные ценности обучающихся.

Исследовательская работа позволяет актуализировать знания по определенной теме, сформировать умение работать с информацией, расширить способы деятельности, развивать самостоятельность, контроль и самоконтроль [2, с. 20]. Назначение внеаудиторной исследовательской работы - расширить рамки учебного материала по дисциплинам с учетом особенностей профессиональной направленности [5, с. 14]. Результаты исследовательской деятельности находят отражение в конкурсах исследовательских работ по предметам и в выступлениях на научно-практических конференциях. Участие в конференциях дает возможность обучающимся показать результаты своих научных исследований перед компетентной аудиторией, получить ценные рекомендации для дальнейшей работы над поставленной задачей, пообщаться с обучающимися из других профессиональных образовательных организаций.

Олимпиады позволяют моделировать ситуации, развивающие готовность к проявлению творческих способностей в условиях жестких ограничений и ответственности за конечный результат. Их подготовка и проведение выполняют важнейшую функцию профессионального развития и социализации. Участие в олимпиаде дает обучающимся возможность применить знания, полученные во время учебы, на практике, при решении настоящих профессиональных задач, а также сравнить свои знания со знаниями других обучающихся. Участие обучающихся в профессиональных конкурсах является важнейшим компонентом развития познавательного интереса к выбранной профессиональной деятельности [8, с. 51].

Дальнейшее динамичное развитие вышеперечисленных навыков, осмысленная организация собственной профессиональной деятельности, снижение потребительского отношения к жизни происходят при прохождении практик. Столкнувшись с реальными профессиональными задачами, обучающиеся учатся выбирать оптимальный ход своих действий, принимать ответственное решение. Социальные эффекты проявляются при планировании действий (последовательность решаемых задач), рефлексии и анализе результатов [1, с. 15]. Специально культивируемый навык рефлексии собственных действий позволяет обучающимся сформировать и предъявить себе социальную модель эффективности своих действий и механизм повышения этой эффективности.

Выводы. Таким образом, создавая условия для проявления самостоятельности обучающихся, преподаватель наблюдает изменения в них самих. Полученный опыт деятельности становится бесценным достоянием каждого обучающегося, соединяя в себе профессиональные и социальные знания и умения, позволяющие лучше пройти адаптацию в стремительно меняющихся социально-экономических условиях жизни.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13-16.

2. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности: учебное пособие. – М.: Академия, 2013. 128 с.

3. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 21-24.

4. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 80-83.

5. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 12-23.

6. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Соколов В.А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 205-208.

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

8. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 50-53.

9. Лапшова А.В., Колдина М.И. Коммуникативная компетентность педагога: учебно-методическое пособие. - Нижний Новгород, 2016. 81 с.

10. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 7.

11. Пастухова И.П., Тарасова Н.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебное пособие. – М.: Академия, 2014. 160 с.

12. Петров Ю.Н. Проектирование модели профессионального развития обучающихся в профессиональной образовательной организации: учебное пособие / Ю.Н.Петров, А.Ю.Петров, М.Н.Булаева, Н.С.Петрова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. 97 с.

13. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69-72.

УДК 378.147
кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Иванова Дарина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ИННОВАЦИЯМИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению образовательных инноваций с точки зрения управления ими при обучении студентов. Анализируются образовательные технологии обучения, выступающие взаимосвязью между целью обучения и содержанием обучения. Была отмечена роль составляющих элементов качества подготовки обучающихся. Перечислены задачи, которые должны быть решены при осуществлении инновационного образовательного процесса. Активизация личности обучающегося и профессиональное самоопределение обозначают требования к образовательной деятельности обучающегося и педагогической деятельности педагога.
Ключевые слова: инновации, инновационный образовательный процесс, образовательные технологии, обучающийся, педагог, взаимодействие.
Annotation. The article is devoted to the consideration of educational innovations from the point of view of their management when teaching students. The educational technologies of education are analyzed, which act as the relationship between the purpose of training and the content of training. The role of the constituent elements of the quality of training of students was noted. The tasks that should be solved in the implementation of innovative educational process are listed. Activation of the student's personality and professional self-determination denote the requirements for the educational activity of the student and the pedagogical activity of the teacher.
Keywords: innovations, innovative educational process, educational technologies, student, teacher, interaction.

Введение. Развитие и совершенствование высшего образования на основе инноваций направлено на решение социально-экономических проблем, которые актуализируют важность управления инновационным процессом при обучении студентов и проведением реформ в профессиональных образовательных организациях.

Одной из ключевых задач на современном этапе развития системы образования является формирование активного, мыслящего, творчески развитого высококвалифицированного специалиста, обучении которого будет основываться на современных инновационных образовательных программах [2, с. 21]. Даже при всех имеющихся различиях в целевой установке, содержании и организации технологии и инновации в конечном итоге направлены на совершенствование продуктивной учебной деятельности и преобразованию обучающегося в активного участника образовательного процесса. При реализации современных педагогических технологий, которые предполагают субъектно-субъектные отношения, предполагается выдвижение на первый план личности обучающегося и его индивидуальных особенностей. В ходе осуществления данных технологий большое внимание акцентируется на самообразовании и саморазвитии.

Изложение основного материала статьи. Решение проблемы изменения содержания образования, его структуры и управления образованием выступает главный акцентом государственной политики в области высшего образования [1, с. 13]. За последние годы произошли заметные перемены в современной российской высшей школе, что способствовало развитию инноваций в системе подготовки обучающихся. Инновационная деятельность стала выступать постоянной составляющей осуществляющегося образовательного процесса, реализующаяся через современную практико-ориентированную науку.

Под управлением инновационными технологиями в системе высшего образования мы понимаем повышение качества подготовки обучающихся, заключающее в следующем:

- по каждой дисциплине основной образовательной программы содержание должно соответствовать требованиям, закрепленным в федеральных государственных образовательных стандартах;
- мобильности педагогов, а именно их компетенция (научная, методическая, педагогическая, психологическая) должна отвечать перспективам развития инновационного процесса в ПОО;
- реализация системы оценки качества подготовки обучающихся должна объективно соответствовать единству требований и преемственности в оценке формируемых компетенций;
- реализация инновационного процесса невозможно без обеспечения требуемой литературой, изданиями периодического и специального назначения и наличием возможности работать в Internet и др. [8, с. 7].

На современном этапе развития образования повышенный интерес уделяется востребованности на рынке труда подготовленных специалистов, в связи с этим, необходимо развивать инновационные формы сотрудничества высших учебных заведений с образовательными заказчиками (организациями и предприятиями) [6, с. 51]. К основным инновационным формам мы относим эффективное развитие предоставления образовательных услуг, а именно, применение инновационных образовательных технологий, мультимедийного и интернет-обучение.

При осуществлении инновационного образовательного процесса перед профессиональной образовательной организацией ставятся следующие задачи, направленные на:

- максимальное развитие обучающихся;
- ориентацию мышления обучающихся на решение возникающих проблем;
- формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельно и творчески переносить приобретенные знания в изменившиеся в современном мире на различные стандартные и нестандартные ситуации;
- обеспечение потребности к совершенствованию профессиональных компетенций на основе самостоятельного образования и самостоятельного утверждения [10, с. 67].

В системе профессионального образования в понятие «инновационный подход» вкладывается понимание процессов совершенствования педагогических технологий, совокупность применяемых методов, приёмов и средств обучения.

При осмыслении понятия «инновация» можно отметить, что в научной литературе понятие «инновация» часто совмещается с понятием «изобретение», с термином «нововведение», словом «улучшение», понятиями «изменение» и «креативность» [9, с. 45]. Следует отметить, что для того, чтобы отличить понятие «инновация» от перечисленных понятий необходимо уточнить отличительную особенность инновации, которая заключается в том, что инноватору предоставляется возможность создания, получения и внедрения дополнительной ценности, при этом инновация не будет считаться инновацией, пока не будет успешного внедрения и реализована.

Различают следующие виды инноваций: технологическую, направленную на процесс эффективного обновления имеющегося продукта или создания нового; процессную, реализующуюся через обновление сферы жизни человека; продуктивную, создающую образовательные продукты с новыми свойствами; организационную, направленную на совершенствование системы управления; маркетинговую, реализующих новые или значительно улучшенные маркетинговые методы [7, с. 46].

В свете международных соглашений по совершенствованию современного состояния образования в нашей стране значительное место отводится инновационному подходу обучения, который подразумевает определенный способ обучения, реализующий функции обучения как средства под управлением педагога. При таких обстоятельствах ведущую роль отводят средствам обучения: педагог осуществляет обучение студентов через выполнение функции стимулирования и координации деятельности обучающихся, а также функции управления средством обучения.

Одним из основных компонентов образовательной деятельности любой образовательной организации является инновационная педагогическая деятельность, т.к. именно она создаёт основу для формирования конкурентоспособных кадров и создает условия для определения направления профессионального роста педагога [4, с. 12]. Главной характеристикой современного педагога выступает творческий подход, который реализуется в деятельности педагога и свидетельствует о переходе на более высокий уровень организации образовательного процесса.

При применении инновационных подходов в обучении необходимо формировать такие психолого-педагогические условия, при которых обучающийся мог бы занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Активизация личности в обучении и профессиональное самоопределение обозначают требования к образовательной деятельности обучающегося и педагогической деятельности педагога. В эти требования входят как внешние факторы, влияющие на процесс обучения, так и внутренние факторы; образовательные потребности и мотивы воспитательного процесса; определенные формы и методы обучения [5, с. 206]. В значительной степени от того, как педагог будет использовать той или иной метод зависит инновационный процесс обучения.

При инновационном подходе к основным формам и методам обучения, которые способствуют повышению качества обучения можно отнести: семинарские занятия, проведение конференций, самостоятельную работу обучающихся, реализацию метода проектного обучения, написание творческих сочинений, индивидуальную работу обучающихся, исследовательскую работу обучающихся и т.д. [3, с. 82] Хотелось бы остановиться на методе самостоятельного обучения, получившим свое развитие на основе информационно-коммуникативных технологий, при которых минимальное участие педагога и других обучающихся сводится к взаимодействию с образовательными информационными ресурсами. Для самостоятельного обучения на базе информационно-коммуникативных технологий необходим мультимедийный подход.

Одним из перспективных направлений использования педагогических технологий по реализации можно считать применение в процессе обучения технологии проектного обучения, при осуществлении которой обучающиеся самостоятельно учатся работать с большим объемом информации, проводить анализ и обор нужного материала. Главными составляющими метода проектов являются исследовательская работа обучающихся и оценка их деятельности [11, с. 70]. Кроме того, проектное обучение развивает навыки работы и общения в группе, применения информационных и других технологий обучения и самоорганизации, что вызывает позитивный настрой. В проектном методе одним из важных элементов является защита. При подготовке презентации и защите проекта обучающиеся совершенствуют все виды речевой деятельности и навыки ораторского мастерства.

Введение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения позволяет ставить обучающегося в центр образовательного процесса, что влечет за собой изменения стиля взаимоотношений между педагогом и обучающимся. Таким образом, обучающийся познает знания, а педагог создает ему условия для обучения. Данная технология обучения позволяет расширить возможности для предъявления информации на усвоение. Применяя многообразие цветовой гаммы, графические изображения, звуковые эффекты дают возможность воспроизвести реальную обстановку деятельности, что позволяет, во-первых, повышать мотивацию к обучению, во-вторых, вовлекать обучающихся в процесс обучения, в-третьих, способствует более разнообразному применению способностей обучающихся и активизации их умственной деятельности.

Одним из важнейших вопросов при решении проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов является выбор современных инновационных методов и их компьютерное применение в процессе обучения [4, с. 23]. В следствие этого, на наш взгляд, необходимо в процесс обучения включать проблемные и интегративные методы, что будет более эффективно обеспечивать учебно-воспитательный процесс. Данный подход позволяет объединить проблемный метод обучения с интегративным методом обучения.

Теоретической основой проблемно-интегративного подхода будет выступать совокупность психологических и педагогических идей, которые связаны с исследованием личности обучающегося как субъекта педагогической деятельности. Методической основой проблемно-интегративного подхода будут выступать: метод диагностики и развития личности; организация и направление самостоятельной поисковой деятельности обучающихся на решение системы взаимосвязанных образовательных проблем; обеспечение эффективности деятельности обучающихся; личностно-ориентированный метод; реализация информационной и мировоззренческой модели обучения.

Что дает нам возможность утверждать, что проблемно-интегративная деятельность педагога и обучающихся должна состоять из трех частей: мотивационной ориентацией на главную цель; исполнения поставленных целей, задач, установок; оценочной деятельности и осуществления рефлексии этой деятельности.

В связи с этим учебно-воспитательная деятельность должна содержать все три части. Главное - научить обучающихся строить свою деятельность как полноценную, разумную, где все три компонента сбалансированы и осознанны.

Можно утверждать, что в основе инновационных образовательных технологий лежит использование активных методов обучения, которые создают условия для творческого обучения, пробуждают интерес обучающихся к когнитивной деятельности и решают совокупность учебных, воспитательных и развивающих задач образовательного процесса.

Выводы. Следуя вышесказанному, задача преподавателя сводится к тому, чтобы на основе инновационных образовательных технологий, дать возможность обучающимся, во-первых, сформировать инновационный подход к реализации профессиональной деятельности, во-вторых, развить самостоятельность в мышлении, в-третьих, научиться осуществлять свои решения в условиях определенных ситуаций.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13-16.

2. Булаева М.Н., Лапшова А.В. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 21-24.

3. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 80-83.

4. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 12-23.

5. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Соколов В.А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 205-208.

6. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 50-53.

7. Лапшова А.В., Колдина М.И., Пескова Н.В. Прогностическая деятельность педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 44-47.

8. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 7.

9. Панина Т.С., Вавилова, Л.Н. Современные способы активизации обучения. - М.: Академия, 2006. 176 с.

10. Петров, Ю.Н. Проектирование модели профессионального развития обучающихся в профессиональной образовательной организации: учебное пособие / Ю.Н.Петров, А.Ю.Петров, М.Н.Булаева, Н.С.Петрова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. 97 с.

11. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69-72.

Педагогика

УДК: 378

доктор филологических наук, профессор Васильева Галина Михайловна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт- Петербург);
кандидат педагогических наук Виноградова Марина Владимировна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛЕКСИКИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМЫ «ГОЛОС»)

Аннотация. В данной статье рассматривается лингвометодический аспект ассоциативно-вербального потенциала лексики на примере лексемы «голос»; проанализированы данные толкового и ассоциативного словарей русского языка; сопоставлен семантический и ассоциативный потенциал данной лексемы; представлена система заданий, предназначенная для иностранных студентов.

Ключевые слова: ассоциативно-вербальное поле, ассоциативно-вербальный потенциал, обучение русскому языку как иностранному.

Annotation. This article discusses the linguistic and methodological aspect of the associative-verbal potential of vocabulary on the example of the lexeme "voice"; the data of explanatory and associative dictionaries of the Russian language are analyzed; the semantic and associative potential of this lexeme is compared; the system of tasks, which is intended for foreign students, is presented.

Keywords: associative-verbal field, associative-verbal potential, teaching Russian as a foreign language.

Введение. Центром современных лингвистических и методических исследований в настоящее время является не система языка, а человек как языковая личность. Широко известно утверждение Ю.Н. Караулова о том, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [5, с. 7]. В методике обучения иностранным языкам усилилась тенденция включения в содержание обучения методически осмысленных особенностей обыденного языкового сознания носителей изучаемого языка, чему должно предшествовать исследование ассоциативно-вербальных полей, отражающих важнейшие представления носителей языка об окружающем мире [2, 3, 4]. Один из важных фрагментов языковой картины мира репрезентирован лексемой

«голос», характеризующейся в сознании носителей русского языка значительным ассоциативным потенциалом, который должен быть учтен в содержании обучения русскому языку как иностранному. О значимости этой лексемы свидетельствует и тот факт, что, согласно данным «Системы лексических минимумов современного русского языка» под ред. В.В. Морковкина, лексема «голос» входит в список «500 самых важных русских слов» [8].

Изложение основного материала статьи. Предметом анализа в данной статье являются ассоциативно-вербальные поля, соответствующие стимулу «голос», зафиксированные в «Русском ассоциативном словаре» Ю.Н. Караулова (далее – РАС).

Предварительно, с целью выявления семантического объема этой лексемы были привлечены данные толковых словарей русского языка. Так, например, в материалах «Словаря русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой (далее – МАС) зафиксировано 7 основных значений лексемы «голос» [9]:

1. Звуки, возникающие вследствие колебания голосовых связок при разговоре, крике, пении и отличающиеся высотой, характером звучания и т.п. (высокий голос, детские голоса и др.).
2. Звучание голосовых связок при пении, качество звучания; способность петь (иметь голос и др.).
3. Одна из нескольких мелодий в музыкальном произведении, партия в вокальном ансамбле (романс для двух голосов и др.) || устар. Мотив, мелодия (песни).
4. Звуки, сопровождающие какое-либо явление, а также сопровождающие действие, работу каких-либо устройств, предметов (голос ветра и др.).
5. перен. Веление, зов какого-либо внутреннего чувства, инстинкта, убеждения (голос совести, внутренний голос и др.).
6. Мнение, суждение, высказывание.
7. Право заявлять свое мнение при решении вопросов в государственных и общественных учреждениях (решающий голос и др.)

Значение слова (МАС)	*Ассоциативный ряд (РАС)*
Звуки, возникающие вследствие колебания голосовых связок при разговоре, крике, пении и отличающиеся высотой, характером звучания и т.п.	Звонкий, громкий, тихий, хриплый, высокий, низкий, звучный, зычный, слабый, тонкий, глухой, высокий, грудной, звенящий, охриплый, охрипший и др.; звук, тембр, крик, хрип, шепот; осип, сорван, пробился, пропал, затих, раздается, орать и др.
Звучание голосовых связок при пении, качество звучания; способность петь	певучий, вокал, песня, тенор, бас, музыка, музыки
Одна из нескольких мелодий в музыкальном произведении, партия в вокальном ансамбле	-
Звуки, сопровождающие какое-либо явление, а также сопровождающие действие, работу каких-либо устройств, предметов	-
Веление, зов какого-либо внутреннего чувства, инстинкта, убеждения	совести, разума, сердца, души, правды, Божий, Бога, вечности, крови, природы, протеста, смерти, страны, внутренний и др.
Мнение, суждение, высказывание.	подать голос
Право заявлять свое мнение при решении вопросов в государственных и общественных учреждениях	-

На основании обширной словарной статьи к стимулу «голос» в РАС [7], которая содержит 213 реакций, возможно определить, какие из значений слова попали в сферу языкового сознания носителей языка и повлияли на направления ассоциирования.

Из данной таблицы видно, что на направления ассоциирования в первую очередь повлияли следующие значения лексемы:

1. Звуки, возникающие вследствие колебания голосовых связок при разговоре, крике, пении и отличающиеся высотой, характером звучания и т.п.
2. Веление, зов какого-либо внутреннего чувства, инстинкта, убеждения.

Именно эти семантически детерминированны аспекты ассоциаций должны быть включены в содержание обучения в качестве основного материала. Однако вторая группа ассоциаций, нередко репрезентированная единицами идиоматического характера, требует особого, направленного внимания методистов.

Часть значений лексемы «голос» не нашла отражения в реакциях, зафиксированных в ассоциативных словарях («Звуки, сопровождающие какое-либо явление, а также сопровождающие действие, работу каких-либо устройств, предметов», «Одна из нескольких мелодий в музыкальном произведении, партия в вокальном ансамбле», «Мнение, суждение, высказывание» и «Право заявлять свое мнение при решении вопросов в государственных и общественных учреждениях»).

Ввиду того, что «в широком понимании значение слова представляет собой комплекс знаний об обозначаемом, включающий наряду с основными содержательными признаками совокупность лингвистической и экстралингвистической (энциклопедической) информации, «потенциальные и ассоциативные компоненты [1, с. 5], внимания требуют и те ассоциации, которые непосредственно не транслируют семантический потенциал стимула.

В ассоциативном словаре содержится значительное число реакций, не детерминированных семантикой слова, зафиксированной в толковых словарях. Эти реакции значительно расширяют коннотативно-оценочный, лингвокультурологический и лингвометодический потенциал лексемы, актуальный в учебных целях.

В ассоциативно-вербальном поле «голос» условно можно выделить следующие направления ассоциирования, не детерминированные семантикой слова: эмоционально-оценочное восприятие голоса; принадлежность голоса какому-либо субъекту (в том числе возрастная, гендерная, профессиональная принадлежность голоса); наименования органов человека, участвующих в «производстве речи»; проблемы с голосом; прецедентные явления различного характера.

Направление ассоциирования	*Ассоциативный ряд (РАС)*
эмоционально-оценочное восприятие голоса	приятный, красивый, нежный, добрый, мягкий, глубокий, ласковый, любимый, чистый; грубый, резкий, злостный, нудный, металлический и др.
принадлежность голоса какому-либо субъекту	человека, друга, любимого, любимой; певца, диктора, артиста; мамы, ребенка, мужа, молодой девушки, женский, мужчины и др.
наименования органов человека, участвующих в «производстве речи»	рот, голосовые связки, горло, связки, гортань
проблемы с голосом	осип, сорван, пробился, пропал, сорвался, сорвать, нет
ассоциации с прецедентными явлениями различного характера	Козловского, Шаляпина, Соткилава, Робертино; Америки (название радиостанции, известной в период проведения эксперимента)

Таким образом, данные материалы показали, что большая часть реакций на стимул «голос» связана с его эмоционально-оценочной характеристикой. Показательно, что в ассоциативно-вербальном поле «голос» содержатся больше реакций, содержащих положительную оценку голоса (приятный, красивый, нежный, дивный и др.), чем негативную (злостный, нудный).

Следует отметить, что часть реакций построена на оппозиции «наличие / отсутствие голоса или проблемы с голосом» (звуки, крики / молчание, немота; звучный / охрипший; звучит, раздался / был, нет, сорван, пропал, осип и др.).

В группе реакций «принадлежность голоса какому-либо субъекту», особенно частотны реакции, связанные с голосом близких, любимых людей (мамы, друга, брата, любимого, любимой и др.), а также профессиональные характеристики говорящего (певца, диктора, артиста и др.).

В содержание обучения лексике иностранных студентов, направленное на учет ее ассоциативно-вербального потенциала, необходимо включить работу со словарями различного типа (толковыми и ассоциативными), которые взаимодополняют друг друга. В этом процессе могут быть использованы следующие виды заданий:

Работа с толковым словарем**.**

1. Знакомство со значением слова «голос» в толковом «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой.
2. Определение значения лексемы «голос» в контекстах, например:

а) У него был громкий, звучный голос.

б) Нужно прислушиваться к внутреннему голосу.

в) У этого певца прекрасный голос.

г) При голосовании его голос был решающим.

д) Писателям важен голос читателя.

3. Составление собственных примеров употребления слова «голос» в каждом из значений.
4. Определение разницы в значении лексем «голос», «голосок», «голосище» и др.

Работа с ассоциативным словарем.

1. Написание собственных ассоциаций на стимул «голос» и сопоставление их с данными РАС. Выделение и объяснение различий.
2. Составление предложений с наиболее частотными реакциями на стимул «голос», зафиксированными в РАС.
3. Определение оценки, содержащейся в следующих словосочетаниях (нежный голос, грубый голос, красивый голос, резкий голос, железный голос, хриплый голос, добрый голос, ласковый голос). Распределение словосочетаний на две группы: положительная оценка и отрицательная оценка.
4. Нахождение в ассоциативном поле «голос» антонимических реакций. Составление предложений с этими реакциями.
5. Продолжение ряда словосочетаний по модели, например: голос матери, голос ребенка,…. Составление предложений с этими словосочетаниями.
6. Продолжение ряда словосочетаний по модели, например: голос диктора, голос учителя, …. Составление предложений с этими словосочетаниями.
7. Самостоятельное нахождение и анализ энциклопедической информации о прецедентных именах, содержащихся в ассоциативном поле «голос».
8. Знакомство с известными высказываниями о голосе, например, с высказыванием лингвиста Г.Е. Крейдлина: «По человеческому голосу мы распознаем человека в толпе или на большом расстоянии, когда нем можем его увидеть или разглядеть, «вычисляем» какие-то черты его внешнего облика. Описываем физическое и актуальное психическое состояние и даем незнакомому или малознакомому человеку характеристику или оценку» [6].
9. Написание сочинения на тему «Можно ли по голосу определить внешность и характер человека?».
10. Участие в дискуссии по поводу мнения известного русского писателя М. Горького, который сказал: «Не всегда важно – что говорят, но всегда важно – как говорят» и др.

Выводы. Таким образом, ассоциативно-вербальный потенциал лексемы «голос» расширяет ее семантический объем, зафиксированный в толковых словарях. При обучении лексике иностранных студентов-филологов необходимо учитывать не только семантику, но и ассоциативный потенциал лексики,

позволяющий проникнуть не только в имплицитное содержание слова, но и в мир культуры изучаемого языка.

Литература:

1. Беляевская Е.Г. Когнитивные основания изучения семантики слова // Структуры представления знаний о языке: сборник научно-аналитических обзоров. – М.: РАН ИНИОН, 1994. С. 87-110.
2. Бурмистрова Т.А. Ассоциативно-вербальный потенциал лексемы деревня: лексикографическая кодификация и текстовые реализации // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 5 (61). С. 192-195.
3. Васильева Г.М., Ян Х. Лексема интеллигент в толковых словарях русского и китайского языков: сопоставительное описание // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. № 184. С. 44-50.
4. Васильева Г.М., Виноградова М.В. Динамика ассоциативно-вербального поля «книжка» в сознании носителей русского языка // Воспитание личности в современном культурном пространстве: опыт работы образовательной организации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2015. – С. 152- 156.
5. Караулов Ю.Н. «Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
6. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной. Автореф. дис. … д. филол. наук. – М., 2000. С. 20
7. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М.: Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз., 1994. – 782 с.
8. Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слова / Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина; Отд. учеб. лексикографии; Г. О. Богачева, Н. М. Луцкая, В. В. Морковкин, З. П. Попова. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.
9. Словарь русского языка: Т.1 / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз. Полиграфресурсы, 1999. – 736 с.

Педагогика

УДК: 378.2

магистрант Васильева Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ нарушений письма. Раскрываются основные причины возникновения дисграфии. Дана характеристика основополагающих предпосылок нарушения письменной речи у детей старшего дошкольного возраста. Описаны основные методы профилактики нарушений письма у старших дошкольников.

Ключевые слова: дошкольники, письмо, письменная речь, предпосылки, профилактика, дисграфия, общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of violations of writing. Describes the main causes of dysgraphia. The characteristic of the basic prerequisites of violation of written speech in children of preschool age is given. The basic methods of prevention of violations of the letter at senior preschool children are described.

Keywords: preschool, letter, writing, prerequisites, prevention, dysgraphia, General underdevelopment of speech, phonetic-phonemic immaturity.

Введение. Проблема предупреждения нарушения усвоения письменной речи на сегодняшний день является теоретически и практически значимой. В старших группах дошкольных организаций находятся дети, которые уже имеют предпосылки тех или иных форм дисграфии. У детей с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи» (ОНР) и «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи» (ФФН) часто отмечается нарушения пространственной ориентировки, звукопроизносительной стороны речи, фонематического анализа и синтеза. Такие нарушения выступают предпосылками дисграфии и свидетельствуют о том, что у этих детей могут возникать трудности на этапе овладения письмом [1, 3, 7].

У многих детей старшего дошкольного возраста нарушено фонематическое восприятие, что является причиной возникновения дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания. В последующем у этих детей могут появляться ошибки на письме в виде замен букв, соответствующих артикуляторно-акустически близким звукам. Нарушения фонематической стороны речи свидетельствуют о возможном появлении в младшем школьном возрасте дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов. И, наконец, нарушения грамматического строя речи отмечаются практически у всех детей, имеющих нарушения речи. Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и ФФН в дальнейшем могут появиться трудности при усвоении грамматики и орфографии родного языка.

Как указывает Л. Г. Парамонова, имеющиеся предпосылки дисграфии – это уже патология, одним из основных видимых признаков которой является отклонение от нормального хода речевого развития. Это отклонение проявляется в том, что у ребенка оказывается несформированной какая-либо психическая функция (или несколько функций), которая уже должна быть сформирована к данному возрасту. Наличие

предпосылок дисграфии указывает на то, что она уже как бы имеется, но пока еще в скрытой форме. «Скрыта» же она лишь до тех пор, пока ребенок не взял в руки ручку [7].

На сегодняшний день актуальность профилактики дисграфии может быть обусловлена тем, что специфические нарушения письменной речи значительно легче предупредить, чем устранить.

Изложение основного материала статьи. В качестве основных причин возникновения нарушений письма рассматривается наследственность. Нередко дети с дисграфией наследуют от своих родителей качественную незрелость головного мозга, которая может проявляться в задержке в формировании нейрональных связей речевых областей головного мозга. Частая встречаемость подобных расстройств у родственников дает основание предполагать, что данные проявления имеют генетическую основу.

При возникновении такой проблемы как дисграфия играют роль функциональные причины, из-за которых происходит задержка психоречевого развития, и дислексия. К ним относятся продолжительные соматические заболевания.

Еще одной причиной возникновения дисграфии может быть поражение или недоразвитие головного мозга. Такое нарушение могло развиться еще в пренатальном, постанатальном и натальном периоде в результате следующих проблем: патологий при беременности; асфиксии; родовых травм; инфекции; менингита; тяжелых соматических болезней, в результате которых нервная система ребенка истощается.

Если говорить о социально-психологических факторах, которые могут спровоцировать возникновение дисграфии, то ним относятся: неправильная или нечеткая речь окружающих; двуязычие в семье; дефицит контакта речи; невнимательно отношение взрослых к речи ребенка; раннее обучение грамоте при отсутствии психологической подготовки ребенка.

Цель исследования: освещение понятия дисграфия, ее видов и способов профилактики у детей старшего дошкольного возраста с различными нарушениями речи.

По данным литературы профилактика непосредственно речевых нарушений заключается в двух важных моментах:

1. Охрана физического и нервно-психического здоровья ребенка, а также его речевых органов.

2. Своевременная забота о речевом развитии ребенка, в том числе и создание для этого благоприятных социально-бытовых условий.

В целом, профилактика нарушений речи сводится к полному устранению тех причин, которые ее вызывают. К сожалению, не всегда удается полностью предупредить возникновение речевых патологий, и в этом случае задачей профилактики становится возможно большее смягчение уже возникших неблагоприятных последствий вследствие влияния вредоносных факторов, а также предупреждение появления в будущем вторичных и третичных нарушений речи, которые могут появиться на основе уже имеющихся.

Профилактика дисграфии у детей, посещающих массовые детские сады, заключается, прежде всего, в своевременной диагностике предрасположенности к нарушениям письменной речи. Такая диагностика должна осуществляться не позднее начала поступления ребенка в подготовительную группу. И в случае если у ребенка выявляются какие-либо слабые звенья в совокупности предпосылок формирования письма, он должен получить коррекционно-развивающую помощь от специалиста [5, 6].

Основные предпосылки дисграфии у детей старшего дошкольного возраста:

1. Сложности слуховой дифференциации звуков, которые близки акустически: звонких-глухих, твердых-мягких, свистящих-шипящих, а также таких звуков, как [р], [л], [й]. Данное нарушение является предпосылкой акустической дисграфии, так как не дифференцируемые на слух фонемы каждой из названных групп, в дальнейшем будут взаимозаменяться в письменной речи.

2. Полные звуковые замены в устной речи, в основном встречающиеся внутри групп звуков, которые близки артикуляторно и акустически. Артикуляторно-акустическая дисграфия возникает, как правило, вследствие таких замен, так как неправильное проговаривание слов неизбежно приводит к соответствующим заменам букв на письме.

3. Несформированность фонематического анализа слов. По В. К. Орфинской к простейшим видам анализа относятся следующие: узнавание ребенком звука на фоне слова; выделение ударного гласного, стоящего в начале слова и конечного согласного в конце слова; определение примерного положения звука в слове (в начале, в середине, в конце).

Неспособность ребенка старшего дошкольного возраста справиться с подобными заданиями приводит к значительным трудностям в овладении полным фонематическим анализом слов. Такие нарушения являются явной предпосылкой к дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

4. Несформированность зрительного анализа и синтеза, а также зрительно-пространственных представлений может рассматриваться как предпосылка оптической дисграфии, так как затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой.

5. Трудности формирования грамматического строя речи, что внешне проявляется в основном в бедности синтаксических конструкций и так называемых аграмматизмах – ошибках согласования и управления. Такие нарушения являются предвестником аграмматической дисграфии.

Таким образом, уже в старшем дошкольном возрасте можно предсказать неизбежность появления у детей всех основных встречающихся в логопедической практике видов дисграфий. А это значит, что профилактическая работа по преодолению и возможно полному устранению уже имеющихся предпосылок должна проводиться еще до начала обучения ребенка грамоте. Необходимо осуществлять работу по развитию пространственно-временной ориентировки, речевого внимания и фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза слов, лексики, грамматического строя речи, по устранению нарушений устной речи [2, 4, 7].

Мерами ранней профилактики дисграфии Л. Г. Парамонова считает целенаправленное развитие у детей тех психических функций, которые необходимы для успешного овладения процессом письма. В целом, профилактика дисграфии у старших дошкольников включает в себя следующие основные направления работы:

1. Развитие психомоторики и сенсорных функций: зрительного, слухового восприятия, пространственно-временных, кинестетической организации движений, конструктивного праксиса.

2. Развитие межанализаторного взаимодействия: слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность.

3. Развитие психических функций: памяти, слухового и зрительного внимания.

4. Развитие интеллектуальной деятельности, мыслительных операций (сравнение, сопоставление, классификация, анализ и синтез, абстрагирование, обобщение; формирование навыков планирования и самоконтроля в деятельности; воспитание мотивации к учебной деятельности).

5. Развитие всех сторон речи: связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям, совершенствование лексико-грамматической стороны речи [7].

По этим же направлениям может осуществляться и диагностика детей среднего и старшего дошкольного возраста в отношении предрасположенности к возникновению дисграфии. Конечно, для каждого возрастного периода должны быть подобраны соответствующие диагностические задания [3, 4, 5].

Основными методами профилактики дисграфии являются те, которые построены с учетом механизмов и симптомокомплекса нарушений письменной речи.

Профилактика дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания и артикуляторно-акустической дисграфии.

Данные виды дисграфии на письме проявляются в заменах букв, соответствующих артикуляторно-акустически близким звукам, в неправильном обозначении мягкости на письме, в заменах гласных букв.

Поскольку ребенок не различает звуки на слух, в начале работы имеет смысл опереться на те функции, которые более сохранны, в частности, на зрение. Все звуки различаются по артикуляции, поэтому нужно обратить внимание ребенка на разницу в положении артикуляторных органов.

Следующая задача - как можно ярче обозначить различие в звучании звуков. Для этого можно сначала отождествить не дифференцируемые ребенком звуки с теми звуками, которые можно слышать в природе. Произносить эти «природные» звуки лучше утрированно и достаточно длительно.

Затем можно переходить к дифференциации речевых звуков. Очень важно для профилактики дисграфии сразу связывать эти звуки с соответствующими печатными буквами. Далее проводится комплекс упражнений, направленных на выработку у ребенка способности безошибочно определять каждый из смешиваемых звуков в составе слов.

Упражнение 1. Взрослый последовательно произносит различные слова, а ребенок должен «поймать» звук - хлопнуть в ладоши, если в каком-либо из этих слов он услышит заданный звук. При этом слова должны быть подобраны так, чтобы смешиваемые с данным звуком звуки не встречались. Отсутствие акустически близких звуков значительно облегчает выполнение задания.

Упражнение 2. Показать карточку с изображением буквы С или Ш, когда в слове будет слышен соответствующий звук. Это задание значительно сложнее, так как здесь одновременно представлены оба «трудных» звука.

Упражнение 3. Правильно показать называемые логопедом картинки, в названиях которых содержатся акустически-артикуляторно близкие звуки.

Для развития фонематических представлений можно использовать следующие задания:

Упражнение 4. Ребенку предлагается показать картинки, в названиях которых имеется заданный звук. Взрослый не называет этих картинок. При выполнении упражнения ребенок может опереться только на сохранившийся у него в памяти слуховой образ звука.

Упражнение 5. Ребенку предлагается придумать 5-6 слов с заданным звуком (для усложнения задания можно попросить назвать только фрукты или только овощи и т.п.).

Профилактика дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

Данный вид дисграфии проявляется в искажении звуко-буквенной структуры слов (пропуски букв, добавления лишних букв, перестановки букв).

Для предупреждения дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза необходимо сформировать у ребенка простейшие виды звукового анализа слов. Для этой цели используются следующие упражнения:

Упражнение 1. Узнавание звука на фоне слова. Ребенку необходимо ответить на вопрос: «Есть ли звук Р в слове Р-Р-РЫБА? В слове ШАПКА? В слове ЛАПА? В слове ПАР-Р-Р?» (Звук Р произносится несколько утрированно).

Упражнение 2. Определение положения заданного звука в слове (в начале, в середине или в конце).

Упражнение 3. Ребенку предлагается разложить картинки по трем вагончикам, в зависимости от того, в начале, в середине или в конце находится заданный звук в названиях картинок.

Упражнение 4. Выделение звука из начала и конца слова. Отлично развивает фонематический слух всем знакомая игра «в слова», взрослый и ребенок поочередно называют слова, причем каждое последующее слово начинается на ту букву, на которую заканчивается предыдущее.

Упражнение 5. Звуковой синтез. Взрослый предлагает ребенку узнать слово по отдельным звукам, то есть синтезировать его из этих звуков. Ребенок должен ответить на вопрос: Какое слово получится из таких звуков: С-Л-О-Н? К-А-Р-Т-А?С-Т-Р-А-У-С?

Упражнение 6. Ребенку предлагается прочитать слово по первым звукам названий картинок. В дальнейшем продолжается работа по формированию звукового анализа слова.

Упражнение 7. Произносим сочетание, состоящее из двух гласных звуков и имитирующее крик «АУ!» в лесу. Каждый звук произносится длительно. Ребенок должен определить, какой из звуков он слышал первым, а какой-вторым. Затем звуки меняются местами (У-А) и имитируют плач ребенка.

Упражнение 8. Звуковой анализ обратного слога, состоящего из гласного и согласного звуков (типа АХ,ОХ,УХ,УС). Ребенок также должен определить, какой звук слышится первым, а какой после него.

Профилактика оптической дисграфии.

Оптическая дисграфия проявляется на письме в не узнавании и не различении графически сходных букв, их смешении, в заменах одной буквы другой, в отрывах элементов букв, в зеркальном написании букв, написании лишних элементов букв.

Профилактика оптической дисграфии направлена на преодоление отставания в развитии у ребенка зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Здесь в коррекционную работу

включается: развитие представлений о форме и величине предметов, работа над пространственными предлогами, ориентировка в правой и левой сторонах пространства, узнавание букв в усложненных условиях.

Профилактика аграмматической дисграфии.

Аграмматическая дисграфия на письме проявляется в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов; в изменении падежных окончаний; в нарушении предложных конструкций; в изменении числа существительных, падежа местоимений; в нарушении согласования; в нарушении синтаксического оформления речи. Основные этапы работы:

А. Словоизменение: правила образования множественного числа имен существительных; правила согласования прилагательных с существительными; правила согласования существительных с числительными.

В. Словообразование: использование уменьшительно-ласкательных суффиксов; правила образования глаголов при помощи приставок; правила образования относительных прилагательных; правила образования притяжательных прилагательных; правила образование названий детенышей животных.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ возникновения и профилактики дисграфии позволил сделать следующие выводы:

Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, связанное с несформированностью высших психических функций, которое проявляется в специфических, повторяющихся ошибках, имеющих стойкий характер. На сегодняшний день дисграфия является одной из самых распространенных форм речевой патологии у учащихся начальных классов. Так, 8,7% младших школьников имеют стойкие и специфические нарушения в усвоении чтения и письма.

Начинать работу по профилактике дисграфии более целесообразно еще в дошкольном возрасте при выявлении нарушений речи, которые и являются ее предпосылками. Только в этом случае можно говорить о профилактических мерах, которые, будучи своевременно принятыми, не дадут «расцвести» дисграфии, либо, как минимум, значительно сгладят ее проявления.

Литература:

1. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета № 3 (7) - 2014.
2. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психолого-педагогические условия образовательной интеграции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Особые дети в обществе: Сб. науч. докладов и тезисов. выступ. участников I Всероссийского съезда дефектологов. Под.ред. О.Г. Приходько, И.Л. Соловьевой. 2015. С. 60-64.
3. Каштанова С.Н., Константинова Н.В. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №4. - С. 48.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003 – 336 с.
5. Логинова Е. А. Нарушения письма. Учебное пособие. / Под ред. Волковой Л. С. - СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
6. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р. Е. Левиной - М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
7. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей - СПб.: Союз, 2001. – 240 с.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук Вершинина Галина Борисовна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ДЕЯТЕЛЯ ИСКУССТВА В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ – ФИЛОЛОГА

Аннотация. В статье характеризуются жанровые особенности творческого портрета деятеля искусства (драматурга, композитора, танцовщика и др.) как педагогического монолога, предлагается система обучения бакалавров - филологов его созданию.

Ключевые слова: коммуникативная культура педагога, речевой жанр, педагогический монолог, биографическое повествование, творческий портрет, поликодовый текст.

Annotation. The article describes genre features of an art worker's creative portrait (playwright, composer, dancer, etc.) as a pedagogical monologue, offers a system of teaching bachelors - philologists to create it.

Keywords: Teacher's culture of communication, speech genre, pedagogical monologue, bio-graphic narration, creative portrait, poly-code text.

Введение. Профессиональная практика учителя – предметника сегодня немыслима без высокого уровня коммуникативной культуры, частью которой является владение жанровым репертуаром педагогических видов речи: монологов, диалогов и полилогов. Одним из основных школообразующих специалистов является учитель русского языка и литературы, чья речевая деятельность наиболее разнообразна. В соответствии с Профессиональным стандартом педагога, в обязанности словесника входит не только формирование интереса к русскому языку как основному национальному и государственному средству общения, но и поощрение индивидуального и коллективного литературного творчества учащихся, нравственно-эстетическое воздействие на них, в первую очередь через искусство слова: научного, публицистического, художественного. В публичной речи педагога всегда реализуется полиинтенциональная направленность (научить, воспитать, развить). Особую значимость она обретает на уроках литературы, которая представляет собой совокупность шедевров творчества писателей и выполняет промежуточную функцию между школьной учебно-научной дисциплиной и искусством. Такая специфика курса изящной словесности выдвигает особые требования к отбору, способам организации и изложения информации, то есть к жанровым формам педагогической речи.

Формулировка цели статьи: характеристика творческого портрета деятеля искусства как жанра речи учителя русского языка и литературы и системы ключевых приемов его изучения в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Анализ профессиональной коммуникации учителей – филологов свидетельствует, что репертуар педагогических монологов чрезвычайно разнообразен [1, с. 47 – 51]. Особое место в такой системе занимает творческий портрет, чья жанровая «матрица» имеет комплексный художественно-эстетический характер [7]. В нем органично сочетаются *вербальный* компонент – учебно-научная речь учителя, словесная цитата и *поликодовый* - элементы *искусства*: произведения живописи (в слове о художнике), музыки (в слове о композиторе), балета (в слове о танцовщике / танцовщице), театра как синкретичного вида искусства, который объединяет эмоционально-эстетические возможности художественного слова драмы как рода литературы, живописи, музыки и пр. (в слове о драматурге, актере, режиссере, танцовщике как соавторов писателя, его единомышленников, интерпретаторов – переводчиков на «язык» других искусств). Главное условие использования жанра – уместность слова о талантливой личности при изучении произведений литературы, его целесообразное и органичное вхождение в учебный процесс.

Многолетний анализ образцов профессиональной речи педагогов позволил установить, что, несмотря на сложную форму и многослойное содержание, творческий портрет - это высказывание, обладающее категориальными признаками текста [5] и самостоятельного жанра. Его характеризуют *полиинтенциональность* (вызвать желание познакомиться с биографией и произведениями автора, углубить представление об эпохе, сформировать систему культурологических знаний и др.), *предмет речи* - одаренная личность, уникальность которой раскрывается через своеобразие художественного образа реального мира, воссозданного ею в произведении искусства, через взаимоотношения с современниками, оценочные высказывания критиков. Его *семантику* составляет комплекс микротем, объединенных в два смысловых блока: характеристику портрета - образа деятеля искусства и его творчества [6]. В систему внутренних жанров входят*: а)* «*ядерные*» (характеристика эпохи, творчества, внешности, речевой манеры; фрагменты ключевых критических статей, рецензий; энциклопедическая справка; биографический рассказ о случае из жизни автора); б) *факультативные* (отзыв современников о его творчестве; дневниковые записи; материалы личного архива: фотографии, черновики, эскизы, письма; мемуары автора, его коммуникантов; элементы родословной: родовое древо, геральдика, семейные предания, исторические байки, автобиографический рассказ и др.).

Непременным атрибутом такого монолога является *цитата* –демонстрация произведения или его фрагмента, прямой «свидетель» мастерства деятеля. Она не только «украшает», популяризирует речь педагога, способствует привлечению внимания учеников к образцу творчества, но и создает ясное представление о мировоззрении автора, его взаимоотношениях с современниками, обществом, государством. Так, например, органично вплетаясь в «ткань» творческого портрета писателя, вербальная цитата становится основным ярким представителем чужой речи в его структуре, «не только несет в себе энергию цитируемого текста, порождает новые ассоциации, оказывает эстетическое воздействие на адресата / адресатов (школьников), но и влияет на стилистическое оформление учительской речи» [3, с. 13], делая ее тем самым многоплановой. Сочетание в дидактическом монологе учебно-научного, художественного, публицистического, разговорного стилей моно- и поликодовой речи эксплицирует личностное начало педагога, дает толчок к развитию его творческих способностей, формирует неповторимый идиостиль и имидж [11].

Однако, как показывает наблюдение за профессиональной деятельностью преподавателей школы и вуза, включая цитату - поэтический или прозаический текст, картину, фрагмент музыкальный пьесы, спектакля и пр., в характеристику личности и творчества представителя искусства, многие педагоги испытывают трудности методического и риторического характера. Они связаны, с одной стороны, с незнанием экстралингвистических, структурно-смысловых и речевых особенностей использования художественной цитаты в «иноязычной» (учебно-научной) среде, с другой стороны, с неэмоциональностью и лексико-грамматической невыразительностью устной речи учителя, с неразвитостью профессиональных качеств его голоса (широкого звуковысотного, тембрального диапазона, благозвучности, гибкости, полетности, выносливости и др.).

Кратко охарактеризуем особенности тех монологов о деятеле искусства, уместное, методически оправданное, органичное включение которых в урок литературы (без риторических «швов»!) вызывает затруднения учителей.

Творческий портрет драматурга. Организация изучения в школе театральных пьес – одна из основных методических проблем. Сама природа драматургии как рода искусства и предмета разговора на уроке накладывает на учителя определенный ряд обязательств. Во-первых, для того, чтобы ярко и влиятельно рассказать о пьесе, он должен знать те трудности, которые связаны с ее восприятием и анализом. По мнению ряда исследователей (И. Л. Вишневской, Г. Н. Власовой, Б. В. Тюркина и др.), эти проблемы обусловлены сложностью постижения авторской позиции драматурга. Как известно, категориальными признаками драмы являются: отсутствие развернутых авторских описаний - характеристик места событий, портрета персонажей, повествований, лирических отступлений и т.д.; особенность развития конфликта; специфика пространственно-временной организации драматургического текста и пр. Драматург не рассказывает о жизни, характерах своих героев, а показывает их в действии. Общеизвестно, что позиция автора скрыта здесь больше, чем в произведениях других родов литературы, и ее выявление требует от читателя - школьника внимания и размышления. Без прямой помощи писателя, опираясь на монологи, диалоги, реплики, постановочные и внутритекстовые ремарки, читатель должен вообразить место действия, время, обстановку, в которой живут герои, представить их внешний облик, манеру говорить и слушать, их движения и жесты, проксемику, характер взаимоотношений с партнерами. При этом надо понять, почувствовать, что скрывается за словами и поступками в душе каждого персонажа. Однако главная черта драматургии - ее органическая, практически дихотомическая связь с театром, где она реализует свою витальность.

Помимо понимания родовой специфики драмы, педагог, готовя слово о ее авторе, должен иметь элементарное представление о том, что драматургия, в отличие от эпоса и лирики, изначально не предназначена для неспешного интимного чтения. Ее ждет другое будущее: стремительное сценическое действие, наполненное звуками, красками, живыми интонациями речи актеров, выразительными деталями места событий, воссозданного фантазией режиссера, художников – декораторов, костюмеров, бутафоров и других соавторов драматурга, - т.е. спектакль. Издревле, со времен первых драматургических экзерсисов, свою жизнь пьеса завершает на сцене и представляет собой результат совместной художественно-

эстетической деятельности большого коллектива. Как заметил К. С. Станиславский, «только на подмостках театра можно узнать драматические произведения во всей полноте и сущности» [8, с. 19]. Следовательно, чтобы понять идею автора, увлечься его творением, ученики должны проникнуть не только в суть самого драматического текста, его подтекста и историю его сценического воплощения, но и в «тайны тайн» творчества драматурга и его соратников – труппы драматического театра. В этой ситуации помощником станет творческие портреты автора пьесы и режиссера [2].

Собрать информацию о драматурге для учителя не представляет особого труда, особенно если он в целом представляет, какие сведения необходимо сообщить ученикам. Как правило, это факты биографии, характеристика художественного замысла пьесы, ее сценическая история, сведения об актерах и режиссере, реакция современников на спектакль. Дилемма связана с использованием цитат из пьесы. Как ввести драматургический диалог или полилог в учебно-научный монолог? Достаточно ли учителю публично прочитать эпизод пьесы одним и тем же голосом за разных персонажей или воспроизвести профессиональную аудиозапись, чтобы вызвать интерес к происходящему, активизировать работу детского воображения? Позволит ли озвученная вербальная цитата представить место событий, персонажей и - более того – «разглядеть» мысль автора? Будет ли цитата «жить» жизнью первоисточника – пьесы? Наш опыт анализа работы словесников свидетельствует, что учитель обычно не задается такими вопросами, более того - обычно игнорирует (в силу методической трудоемкости подготовки к уроку) или не осознает сам факт «иноязычной» природы драматургической цитаты как части творческого портрета. Поэтому требуется специальная система обучения, которая поможет педагогу преодолеть коммуникативно-методический промах, а использованной цитате - «зазвучать» по законам природы театра и сценического действия (в виде театрализованного выразительного чтения по ролям, фрагмента спектакля или киноверсии пьесы). В ином случае душевная боль драматурга, воплотившаяся в поступки и характеры героев, останется не замеченной школьниками, а сам урок литературы не выполнит возложенной на него ответственности - взрастить эстетически зрелую личность ученика.

Творческий портрет композитора. Обладая формально-смысловым сходством с другими жанровыми разновидностями такого педагогического монолога, слово о композиторе имеет специфику:

1. Особенности информации о создателе музыки. Говоря о нем на уроке литературы, учитель должен отбирать сведения, которые помогут школьникам глубже освоить информацию о жизни, творчестве и личности *писателя*. Следует, на наш взгляд, учесть и тот факт, что, в отличие от представителей других искусств, композиторы редко бывали общительными, открытыми, позволяли себе искренние чувства, отношения. Напротив, чем ярче, эмоциональнее и проникновеннее становилось их творчество, тем чаще они замыкались в себе, сторонились шумных компаний, производили впечатление полностью погружённых в себя людей, например: «Трудно было узнать в скромном студенте, одетом в поношенный, вышедший из моды костюм и стоптанные ботинки, прежнего элегантного юношу. Своих бесчисленных светских знакомых он теперь избегал, редко бывал даже в театре, работал днём и ночью. Чтобы сократить расходы, Чайковские переехали в более дешёвую, тесную квартирку. Для Петра Ильича там нашлась маленькая комнатка, в которой с трудом помещались кровать да стол. Много счастливых часов провёл за ним Пётр Ильич. В это время вырабатывает он в себе то железное упорство и настойчивость в достижении намеченной цели, которые будут отличать его в дальнейшем» [4, с. 50]. Как свидетельствуют мемуары, не реальные люди, а само искусство, которое создавал П.И. Чайковский, чье творчество (оперы, балеты, миниатюры, музыка к драматическим спектаклям и пр.) зачастую объединялось с художественной литературой, было для него главным адресатом. Громкие, страстные или, напротив, еле слышные на piano, вкрадчивые монологи или ответные «реплики» его фортепиано, очевидно, заменяли композитору интересных собеседников. Таких фактов в музыковедении учитель найдет множество.

В нашем опыте работы музыкальная цитата как поликодовый компонент творческого портрета писателя и его соратника - композитора используется в следующих формах:

Элемент анализа художественного текста (т.н. «музыкальных страниц» произведений А. Грибоедова, А. Пушкина, М. Лермонтова, И. Гончарова, И. Тургенева, А. Островского, Л. Толстого, А. Чехова, А. Блока, С. Есенина, А. Ахматовой, М. Булгакова и др.). Исследуя роль музыки в художественно-эстетическом мире литературы, ученики отвечают на вопрос: какую музыку и с какой целью упоминает или характеризует писатель? В ходе урока определяется смысловая нагрузка музыки в тексте, анализируется соответствующий первоисточник (например, пьесы, о которых идет речь в «Моцарте и Сальери» А. Пушкина; фортепианные миниатюры, которые исполняют герои И. Тургенева; танцы, под которые танцевали на балу Чацкий, Наташа Ростова; песни «по нраву» купцам у А. Островского, марши военного оркестра в «Трех сестрах» или романсы, которые напевает Дорн в «Чайке» А. Чехова).

Звуковая иллюстрация к художественному чтению произведения литературы. В роли иллюстрации может выступать пьеса, упоминаемая писателем или созвучная настроению персонажа. Известно, что музыкальный фон усиливает воздействие текста, влияет на чувства и интонационную выразительность голоса чтеца, вызывает яркий эмоционально- эстетический отклик слушателей.

Фрагмент биографического рассказа о писателе, который обладал даром певца, играл на музыкальном инструменте, сочинял музыку (см. информацию об А. Грибоедове, А. Пушкине, М. Лермонтове, Л. Толстом, Б. Пастернаке, М. Цветаевой и др.) или просто был меломаном и дружил с музыкантами (как Н. Гоголь, И. Гончаров, А. Островский, Ф. Достоевский, А.Чехов, А. Блок, М. Горький, А. Ахматова и др.).

Компонент биографического рассказа о композиторе, с которым дружил писатель, чья музыка «живет» на страницах художественного текста (в помощь учителю - практически вся классическая русская литература и музыка).

Компонент творческого портрета танцовщика как исполнителя партий героев балетных интерпретаций художественного текста.

2. Особенности музыки как временного и звукового искусства. Педагог, работая над органичным соединением слова и музыкальной цитаты в творческом портрете композитора как элемента урока литературы, обязан учитывать общий генезис средств выразительности голоса человека и музыки (тональности звучания, тембра, высоты, силы, динамики звука и пр.).

3. Особенности музыкальной цитаты. Известна научная позиция, что музыкальная пьеса - это особый текст. Следовательно, отбирая для иллюстрации цитату – фрагмент пьесы, педагог, во-первых, должен учесть преимущество музыкального сообщения над речью вербальной (см. работы А.Г. Костюка,

В.В. Медушевского, В.Д. Остроменского, С.Х. Раппопорта и др.). Оно непосредственно воздействует на эмоционально-чувственную сферу слушателя. Форма, «язык» произведения, музыкальное направление, которое выбирает для своего творчества композитор, отражают его личностную позицию, мировоззрение и даже речевую модель поведения. Во-вторых, педагог, выбирая музыкальную «наглядность», обязан учитывать особенности восприятия музыки и объем слухового внимания школьников. Цитата должна производить впечатление целостной микротемы, а значит, обладать ее категориальными признаками (цельностью, континуумом, модальностью, завершенностью и т.п.) [5].

Творческий портрет танцовщика. В истории хореографии есть многочисленные образцы «перевода» литературы на язык пластики танцовщиков. Общеизвестны балеты П. Чайковского, С. Прокофьева, Ж. Оффенбаха и др., поставленные по мотивам сказок Шарля Перро («Золушка», «Спящая красавица», «Синяя Борода», «Кот в сапогах» и др.), Э. Гофмана («Щелкунчик и мышиный король», «Коппелия») и др. На язык танца переложены произведения У. Шекспира «Ромео и Джульетта», А. Пушкина «Бахчисарайский фонтан», Л. Толстого «Война и мир», «Анна Каренина», А. Чехова «Чайка», «Дама с собачкой» и др. Анализ жанровых трансформаций, которым подвергается словесный первоисточник в балетном либретто и впоследствии в самом спектакле, может оказать воздействие на детское восприятие и художественных текстов, и балета.

Главной ключевой фигурой хореографического спектакля, поставленного по мотивам художественной литературы, является исполнитель (например, Анна Павлова в постановке «Щелкунчика» П. Чайковского, Майя Плисецкая в «Анне Карениной», «Даме с собачкой», «Чайке», «Кармен - сюите» Р. Щедрина, Галина Уланова в «Ромео и Джульетте», «Сказке о Каменном цветке» С. Прокофьева, «Бахчисарайском фонтане» Б. Асафьева, «Медном всаднике» Р. Глиэра и др.). Пластика тела, жесты, мимика, движения танцоров заменяют в хореографии средства выразительности устной речи, создают не менее убедительную иллюзию реальности происходящих событий и искренности чувств героев, чем художественный текст.

В творческий портрет танцовщика входят описание внешности, сценических костюмов, ярких черт характера; отношение к славе, неудачам, коллегам, педагогам; характеристика творчества (воспоминания о том, как возникла любовь к хореографии, кто повлиял на выбор профессии, как проходило становление мастерства, под чьим руководством; сведения о манере исполнения, балетных партиях; впечатлениях зрителей, мнениях рецензентов, писателей и др.).

Поскольку хореография – искусство не только синтетическое, но и динамическое, основанное на движениях танцоров, в творческий портрет танцовщика должны входить иллюстрации: фотографии, видеоцитаты спектаклей. Информация такого монолога всегда поликодовая, объединяет слово, музыку, зрительный образ. Количество, последовательность расположения сведений о танцоре, характер и объем видеоцитаты определяет учитель, исходя из задач урока литературы.

Творческий портрет художника – друга, иллюстратора произведений мастера слова, современника или *самого писателя, одаренного талантом художника* (К. Батюшкова, Е. Баратынского, А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, Т. Шевченко, В. Маяковского, А. де Сент-Экзюпери и др.). В такой монолог, наряду с характеристикой творчества живописца или литературного дара писателя, включаются произведения живописи, рисунки на черновиках текстов. Они служат образцом перевода фрагмента текста на язык красок, линий, перспектив, доказывают изобразительно-выразительное единство разных видов искусства в отражении внешнего мира и внутренней нравственной жизни гения.

Какие приемы и типы заданий необходимо использовать в системе высшего педагогического и послевузовского образования, чтобы выпускник – словесник и учитель – практик смогли использовать в профессии лингвометодические достоинства творческого портрета представителя искусства? Это: вводное слово преподавателя о месте монолога в репертуаре педагогических жанров, его уникальных дидактических и художественно-эстетических возможностях; репродуктивная или проблемная беседа о том, насколько известен этот жанр обучающимся, чей учитель успешно его использовал (констатирующий срез опорных знаний); анализ биографии и творчества писателя, в чье коммуникативное окружение входил деятель искусства; сообщающее слово преподавателя или беседа об особенностях вида искусства, в котором творил современник писателя; лингвометодический анализ образцов творческого портрета (позитивных, негативных); структурно-композиционное и языковое редактирование образца, восполнение информации; анализ поликодовых материалов, их обсуждение с точки зрения уместности использования в монологе; конструирование фраз – скреп для объединения микротем творческого портрета в единый текст; интерактивные коммуникативные задания (задачи, игры) [9; 10]; подготовка и произнесение высказывания (с использованием видеозаписи); коллективный риторический анализ, рецензирование, редактирование монолога; произнесение итогового варианта в реальных условиях урока; риторический и методический самоанализ результатов работы на уроке.

Выводы. Безусловно, названные разновидности творческого портрета создателя искусства не охватывают все предметы речи учителя литературы, уместные для изучения художественных текстов и активизации интереса к личности и творчеству писателя. Риторические «нюансы», жанровые особенности имеют высказывания о режиссере и актере драматического театра, живописце, в том числе художнике – иллюстраторе, коллективные портреты (поэтов, художников, музыкантов, входивших в творческие союзы), монологи о писателях – журналист, художниках и музыкантах (например, И. Тургеневе, Н. Некрасове, Н. Добролюбове; Б. Пастернаке, ученике Р. Глиэра и А. Скрябина, и многих других). Нуждается в детализированной разработке вузовская методика подготовки педагога – словесника к использованию таких высказываний.

Вместе с тем наш научно-методический опыт свидетельствует, что, включая в уроки литературы творческий портрет гения искусства, педагог не только пробуждает интерес к учебной дисциплине, расширяет представление школьников о возможностях искусства слова, его авторах как интересных, многогранно одаренных личностях, о мире искусства в целом, но и активно формирует детские художественно-эстетические чувства, эмоциональную чуткость, отзывчивость, дефицитные в современной коммуникации.

Литература:

1. Вершинина Г.Б. Проблемы классификации педагогических жанров. – Школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография. Выпуск 2. // Под ред.Н.А. Ипполитовой, З.И. Курцевой. – М.: Баласс, 2010. – С. 45 – 52.

2. Вершинина Г.Б. Творческий портрет режиссёра драматического театра в профессиональной речи педагога - словесника. - Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография. Выпуск 3. // Под ред. Н.А. Ипполитовой. - М.: Издательство «Экзамен», 2015. - С. 82-90.
3. Вершинина Н. В. Цитирование художественного текста в объяснительной речи учителя литературы: дис… канд. пед. наук. - Москва, 2002. – 194 с.
4. Владыкина - Бачинская Н. М. П.И. Чайковский. Монография. - 4-е изд. – М.: Музыка, 1975. - 208 с.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования // Отв. ред. Г.В. Степанов. Изд. 6-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 144 с.
6. Журавлева И.В. О содержании и структуре речевого жанра творческого портрета персоналии // Духовные традиции славянской письменности и культуры в Сибири: Сборник статей. Часть 2. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 2002. - с. 160-170.
7. Журавлева И.В. Характеристика комплексной природы жанра творческого портрета персоналии. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. – Ч.6. – С. 61-68.
8. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.1. - М.: Искусство, 1951. – 370 с.
9. Федосеева Т.А. Задания коммуникативного характера в профессиональной подготовке будущего учителя // Педагогическое образование и наука. – 2009. - № 9. – С. 76 – 79.
10. Федосеева Т.А. Задания коммуникативного характера как интерактивная форма обучения русскому языку // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. – 440 с. – С. 283-290.
11. Филиппова О.В. Индивидуальный стиль речи учителя как категория педагогической риторики. – М.: Прометей, 2001. – 148 с.

Педагогика

УДК: 372.881.111.1
старший преподаватель Гаврикова Юлия Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант 2 года обучения Дементьева Ксения Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СМЫСЛОВОМУ АНАЛИЗУ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Статья посвящена важности обучения студентов языковых специальностей анализу литературных аутентичных источников на наличие окказиональных лексических единиц с различной эмоционально-оценочной окраской. Указываются этапы работы при изучении данного вида лексических единиц с учетом их специфики, отличающей их от узуальных слов. Подчеркивается важность обучения анализу текста для формирования лингвистической компетенции.
Ключевые слова: обучение лингвистическому анализу, компетенции, окказионализм, индивидуально-авторский, эмоциональная оценочность, лингвокреативность.
Annotation. The article is devoted to the importance of teaching students of language specialties to analyze literary authentic sources containing occasional lexical units with different emotional and evaluative color. The stages of work in the study of this type of lexical units are indicated, taking into account their specificity, distinguishing them from common words. The importance of text analysis learning for linguistic competence formation is accentuated.
Keywords: linguistic analysis teaching, occasional words, individual author's, competences, emotional evaluation, linguistic creativity.

Введение. Овладение навыками лингвистического анализа является необходимым элементом в подготовке студентов языковых специальностей высших учебных заведений. Часто материалом для изучения становятся аутентичные тексты классической и современной англоязычной литературы, которые могут рассматриваться с точки зрения различных аспектов, например стилистики или прагматики. Умение находить особенности в образцах литературного творчества, выявлять специфику языка того или иного автора способствует познанию иностранного языка и речи на более глубоком и высоком уровне, поскольку в ходе анализа текста обучающиеся обращают внимание на безграничные возможности языковой выразительности, передающие весь широкий спектр человеческих эмоций, отношение и описание объектов действительности. Обогащение собственной речи не представляется возможным без расширения знаний о единицах, составляющих текст.

Изложение основного материала статьи. Известно, что предметная компетенция студентов языковых специальностей включает в себя совокупность частных компетенций, ведущее место среди которых занимает лингвистическая. Формирование лингвистической компетенции тесно связано с работой с текстом. Традиционно в методике обучения студентов лингвистических и филологических специальностей существовала позиция, согласно которой, следует брать за основу предложение (в методике – речевой образец, речевая модель, типовое предложение), чтобы усвоить базисные закономерности изучаемого языка [1, с. 216]. На современном этапе развития лингводидактики предложение может отодвигаться на второй план, поскольку возрастают требования к уровню овладения иностранным языком. В качестве основной единицы обучения все чаще рассматривается текст. Текст, в частности аутентичный художественный, демонстрирует функционирование формально-языковых единиц, существующие в языке нормы построения словосочетаний и предложений, потенциал выразительности различных слов. Исследование текста способствует развитию интегрированного мышления, соединяющего знания по многим языковым дисциплинам. Важно отметить, что исследование текста является частью самостоятельной работы студентов языковых специальностей. Несмотря на наличие серьёзных недостатков, данный вид учебной активности,

предусматривающий стремление к самостоятельному личностному и профессиональному развитию, значим в учебном процессе. Закрепление знаний, формирование и развитие навыков и умений, систематизация и обобщение — составляющие самостоятельной учебной деятельности, которая, в итоге, ведёт к самосовершенствованию, улучшению качества знаний [7].

Исследуя художественный текст, его специфику, студенты формируют у себя текстовую компетенцию [3, с. 259], объединяющую лингвистические и литературоведческие знания, что приводит к повышению уровня профессиональной подготовленности будущего специалиста.

Прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению частного случая анализа художественного текста, а именно — рассмотрению индивидуально-авторских неологизмов, определим общие этапы работы. Первый этап «предтекстовый» предполагает сбор информации об авторе, исторических и социальных предпосылках написания произведения, для получения необходимых фоновых знаний. Второй этап – текстовый. В ходе этого этапа исследователь знакомится с произведением. Третий этап «послетекстовый» подразумевает сам анализ языкового материала текста и стилистического анализа [4].

Под единицами лингвистического анализа текста подразумеваются структурные единицы языка: фонемы, морфемы, лексемы, словосочетания, предложения. Рассмотрение лексического уровня представляет интерес для исследователей, потому как ее денотативное и коннотативное значение влияет на восприятие контекста ситуации и на текст всего произведения.

В курсе стилистики и лексикологии студенты знакомятся с различными классификациями лексических единиц, которые отличаются по структуре, степени своей экспрессивности и другим параметрам. Особое место среди других групп занимают окказионализмы, или индивидуально-авторские неологизмы. Они определяются в качестве беспрецедентных лексических единиц, созданных автором конкретной ситуации с определенной целью, отличающиеся необычностью словоформы вследствие нарушения словообразовательных норм языка и высокой экспрессивностью. Современная литература на английском языке представляет достаточно богатый материал для поиска и изучения данных продуктов авторского словотворчества, так как писатели стремятся сделать характеристику или имя героя, название события или предмета уникальными и выразительными.

Для того, чтобы анализ индивидуально-авторских лексем был корректным и достаточно полным, обучающиеся должны иметь представление о ключевых характеристиках данных слов. Во-первых, окказиональные лексические единицы не заносятся в словари, поскольку функционируют и творятся лишь для определенной ситуации, созданной писателем. Во-вторых, нарушение словообразовательных законов языка возможно лишь в ситуации неформального общения героев (если мы говорим о художественном произведении) или при условии создания автором особого несуществующего мира/параллельной реальности, для описания которой необходимы новые лексемы.

Учет вышеупомянутых характеристик содействует безошибочной идентификации окказионализмов среди образцов общеупотребительной лексики. Следующим этапом является непосредственно анализ, включающий изучение семантики, эмоциональной оценочности и цели создания данного слова автором. Для анализа семантики важно определить способ образования. Фонологические окказионализмы интерпретируются в контексте, без знания которого, рассматриваемая лексема не будет иметь никакого смысла. Морфологические новообразования, напротив, получены путем соединения существующих корневых и аффиксальных морфем. Следовательно, для того, чтобы понять денотативное и коннотативное значение индивидуально-авторского неологизма, необходимо понять семантику его составляющих.

Денотативное значение – это отношение знака (включая его сигнификативное, структурное и прагматическое значение) с конкретным предметом действительности, обозначаемым посредством этого знака [5, с. 181]. Наряду с денотативным компонентом семантики у окказионального слова присутствует и сопутствующий коннотативный компонент. Эмоциональная оценочность относится к составляющей коннотативного значения с точки зрения И.А. Стернина [6, с. 45]. Выразительность, образность, оценочность и эмоциональность — части коннотативного комплекса. Оценочность понимается исследователем как положительное или негативное отношение к предмету речи.

Перед осуществлением выборки окказиональных единиц из литературных произведений необходимо определить цель исследования и характер предполагаемого материала для более подробного рассмотрения. Критерием для отбора может стать способ словообразования (аффиксация, словосложение, смешанный тип и другие) или вид эмоционально-оценочной окрашенности (положительная, отрицательная, нейтральная). Можно выбрать противоположный путь — выбрать все индивидуально-авторские лексемы из текста и на основе их изучения составить группы и классифицировать их по выделенным признакам.

На основе анализа сложных окказиональных лексических единиц из современных произведений американских авторов, а именно: Гейл Форман, Киры Касс и Джона Грина, было выявлено преобладание отрицательно окрашенных лексем над положительно окрашенными. Все окказионализмы, отобранные в анализируемом материале, относятся к морфологическому типу по своей структуре, используются для оригинальной характеристики и передачи эмоционально окрашенной оценки происходящего [2, с. 27]. Все они описывают существующие объекты, поэтому писатели использовали компоненты узуальной лексики для их получения.

Изучение компонентов окказионализмов и контекста ситуации, в которых они употребляются, позволяет определить эксплицитность и имплицитность выраженности эмоциональной оценки. Имплицитно выраженная оценка заключается в значении самого слова, а эксплицитная раскрывается с помощью языкового окружения, в котором используется та или иная окказиональная лексема. В качестве примера, рассмотрим анализ негативно окрашенных продуктов индивидуально-авторского словотворчества.

Индивидуально-авторские неологизмы, передающие отрицательную оценку, отражают довольно широкий спектр негативных переживаний, эмоций и чувств. Окказионализмы данной группы употреблялись авторами главным образом с целью:

***1. Передачи неприятных физических ощущений и боли*:**

«I'd changed into a gown for dinner and put on another pair of ***toe-destroying*** *heels»* [9]. Имплицитно выраженная негативная оценка выражена в окказиональном слове, которое определяет шпильки, как повреждающие пальцы ног, тем самым передавая боль, которую испытывает героиня, когда надевает подобную обувь.

*«He was pushing the crowd aside, people protesting at his **not-so-gentle** shoves»* [10]. В этом предложении окказиональное прилагательное *«not-so-gentle»* характеризует процесс проталкивания героя через толпу, как не слишком приятный, вызывающий протест окружающих. При восприятии данного окказионального слова читатель четко представляет болевые ощущения от действий персонажа.

*«He reached into his **oh-so-tight** snowsuit, pulled out wool gloves, and turned back to the car»* [12]. Окказионализм указывает на неудобство комбинезона, так как он очень узкий. Следовательно, здесь автор выражает чувство физического дискомфорта. Междометие "Oh", входящее в состав наречия, которое, в свою очередь, является частью окказионального слова, усиливает интенсивность описываемого ощущения.

*«My shoulder pain had been **lack-of-oxygen** pain. **Heart-working-too-hard** pain»* [13]. Представленные две индивидуально-авторские конструкции характеризует боль, вызванную недостатком кислорода и нарушениями в работе сердца.

2. Описания отрицательных эмоций и внутренних переживаний:

*«I was moving my hands a little spastically, the stress of all the **secret-keeping** coming to the surface»* [10]. С помощью окказионализма писательница сообщает о внутреннем напряжении героини, от того, что ей приходилось долгое время скрывать ото всех некоторые детали ее личной жизни.

*«After Baden's **heart-shattering** speech, it was hard to imagine this was possible, but Erik confirmed it as he went on*» [9]. Душевная боль принцессы выражается имплицитно через индивидуально-авторское новообразование. Она была глубоко уязвлена замечаниями молодого человека в ее адрес.

*«…to borrow a phrase from the **angst-encumbered** sixteen-year-olds you no doubt revile — there is a point to it all»* [13]. Автор придумал данную лексему для создания образа подростков, которые были охвачены тревогой.

*«But he was back now, and his presence was another stressor on an **ever-growing** list»* [9]. В данном случае наблюдается эксплицитно выраженная негативная оценка происходящего. Окказионализм свидетельствует об увеличении числа стрессовых факторов в жизни принцессы.

«*I already knew that some of them claimed a spot in my **ever-terrified** heart, but how had it come to pass that they all mattered?»* [9]. С помощью окказионализма писательница изображает состояние вечного страха, в котором находится главная героиня.

*«She was getting kind of despondent about the whole **Christmas-in-Boston** thing»* [12]. Окказионализм в этом примере, благодаря эксплицитно выраженной негативной оценке, вызывает ассоциации с чувством уныния от удручающей перспективы праздновать Рождество в Бостоне, а не дома.

*«I told Mom I wanted to call Augustus to get her out of the room, because I couldn't handle her **I-can't-make-my-daughter's-dreams-come-true** sad face*» [13]. Используя окказионализм, Джон Грин акцентирует внимание читателей на эмоциях сожаления, отчаяния и бессилия от того, что героиня не может исполнить мечту тяжело больной дочери.

*«Don't tell me you're one of those people who becomes their disease. I know so many people like that. It's disheartening. Like, cancer is in the growth business, right? The **taking-people-over** business»* [13]. Окказиональная лексическая единица характеризует онкологическую болезнь как то, что поглощает людей полностью, лишая их индивидуальности, хобби и интересов. Выражается безысходность, в которой находятся тяжело больные люди.

*«It was still snowing. It wasn't as **end-of-the-worldly** as last night, but it was pretty steady»* [12]. Представленное индивидуально-авторское новообразование передает досаду по поводу огромного количества снега, поскольку это испортило традиционное празднование Рождества. Окказионализм также представляет собой гиперболу, так как героиня явно преувеличила масштаб данного природного явления.

*«We were seated around our little circular table in the kitchen when my phone started singing, but I wasn't allowed to check it because we have a strict **no-phones-during-dinner** rule»* [13]. С помощью индивидуально-авторского неологизма, автор показывает недовольство героини из-за того, что ей нельзя было пользоваться телефоном во время семейного обеда.

3. Демонстрации негативной оценки в отношении персонажей.

*«Silvia, usually a level-headed, **palace-hardened** machine, was giddy*» [8]. Посредством введения в предложение окказионализма писательница характеризует героиню, которая, как правило, отличается особой строгостью и жесткостью в отношении других. Сочетание окказионального «*palace-hardened»* и узуального «*giddy»* составляет антитезу.

*«Tegan **giggle-snickered**, then stopped when she saw that I wasn't»* [12]. Данный образец окказиональной единицы обозначает глупое и неуместное хихиканье, выражая пейоративную оценку поведения героя.

*«The kind of clever that made me feel **cheerleader-dumb**, even though I wasn't a cheerleader, and even though I personally didn't think cheerleaders were dumb»* [12]. *«No matter how romantic he thought this was, all I could think of were the thirty-five loud, obnoxious, **weird-smelling** boys who were about to invade my home»* [9]. В первом примере окказионализм употребляется для того, чтобы показать пренебрежение и некоторое презрение героини к чирлидерам — членам группы поддержки спортивных команд, исполняющих танцевально-акробатические номера перед матчами. Во втором — с целью показать неприязнь принцессы к потенциальным кандидатам на ее руку и отсутствие у нее энтузиазма относительно их прибытия во дворец. Окказиональное слово усиливает негативную оценку в сочетании с каноническими прилагательными (*loud, obnoxious*).

*«Beautiful, popular, **fabulous-on-all-levels** Noah was pushing me aside»* [12]. На первый взгляд, может показаться, что окказиональное прилагательное *«fabulous-on-all-levels»*, однако после анализа контекста становится ясно, что героиня характеризует молодого человека с долей сарказма, ведь его поведение совершенно не соответствует созданному им имиджу в обществе.

*«I personally didn't think cheerleaders were dumb. Not all of them, anyway. **Chloe-the-Stuart-dumper**, maybe»* [12]. В окказиональном существительном имплицитно показано отрицательное отношение к девушке по имени Хлоя из-за ее скверного поступка по отношению к Стюарту.

4. Передачи отрицательной характеристики персонажей и событий в сочетании с достижением комического эффекта.

*«I didn't like her because she was a cheerleader. I mean, she's nice, right? The Duke scoffed. "Yeah, in that **Joseph-Stalin-I-will-crush-my-enemies** kind of way»* [12]. В составе сложной окказиональной лексемы содержится имя советского политического деятеля Иосифа Сталина, известного своей жестокой внешней и

внутренней политикой, характеризующейся жестким контролем общества и применением репрессивных методов, в результате которых, огромное количество граждан, в том числе и ошибочно осужденных, были обречены на гибель. Данный индивидуально-авторский неологизм применяется в речи героини для того, чтобы передать ее негативное отношение к девушке, которую она считает хладнокровной и безжалостной. Одновременно автором создается комичный образ поведения персонажа.

«I tried to arrange my expression in the most casual ***funny-meeting-you-here, isn't-life-hilarious!*** *way I could. From the way my jaw muscles were straining by my ears, I'm pretty sure it was a lot more like my* ***I've-got-lockjaw!*** *face»* [12]. Первые два авторских неологизма служат описанием выражения лица, которое старалась придать себе героиня, но последний окказионализм свидетельствует о том, что она выглядела так, будто у нее начались судороги. Героиня мысленно иронизирует по поводу собственных попыток сделать нормальный вид. Примечательно, что в анализируемом отрывке писательница использует целый ряд окказиональных конструкций, первые два из которого отличаются положительной коннотацией, а третье — отрицательной.

Подробное рассмотрение материала демонстрирует то, что авторы закладывали в окказионализмы разнообразную гамму негативных эмоций касательно событий, явлений и персонажей книг, в некоторых случаях сочетая пейоративную оценку с комическим эффектом. Преобладание отрицательной лексики над положительной обусловлено тем, что авторы хотели сделать акцент на переживаниях героев, а также потому, что отрицательное отношение к чему-либо вызывает больший эмоциональный всплеск, поскольку выводит человека из душевного равновесия.

Выводы. С целью изучения эмоционально-оценочных окказиональных слов в произведениях, студентам целесообразно следовать определенному алгоритму действий. Во-первых, нужно знать определение и отличительные признаки индивидуально-авторских неологизмов, чтобы распознать их среди общеупотребительной лексики. Во-вторых, после отбора материала для исследования, необходимо изучить каждый пример в отдельности (структуру, семантику), обращая внимание на контекст употребления, чтобы определить характер оценки, эмоций, эксплицитность или имплицитность их выраженности. На основе тщательного изучения каждого образца лингвокреативности писателей следует сделать выводы о том, какие прагматические цели преследовали авторы произведений, зачем вводили данные единицы в текст и какое влияние эти слова оказывают на восприятие текста читателями. Умение анализировать художественные аутентичные тексты на иностранном языке развивается и совершенствуется в ходе практической реализации данного вида деятельности с применением теоретических знаний, полученных в курсах различных языковых дисциплин. Необходимо отметить, что навыки научного исследования полезны при написании студентами исследовательских работ различного уровня (курсовых, бакалаврских, магистерских), научных статей и обогащения знаний о системе изучаемого языка, средствах его выразительности. Анализ текста и языковых средств, являясь составной частью самостоятельной работы студентов, направленной на углубление и расширение уже полученных знаний, способствует совершенствованию лингвистической компетенции студентов языковых специальностей и повышению их профессиональной подготовленности.

Литература:

1. Адамко, М.А., Тараносова, Г.Н. Технология формирования общепрофессиональной компетенции «Филологический анализ и интерпретация художественного текста» у студентов направления подготовки бакалавра «Филология» // Вестник ВУиТ, 2012. — №1 (9). — С. 215-218.
2. Белова Е.Е., Степанова А.С. Практические аспекты методики обучения студентов-судоводителей эмфатическим средствам английского языка // Проблемы современного педагогического образования – Сборник научных трудов: — Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. — Ч. 3.— С. 25-29.
3. Витошко, М.И. Обучение студентов-филологов в вузе в рамках компетентностного подхода (на примере спецкурса «Комплексный анализ художественного текста») // Вестник ТГУ, 2007 — №1. — С. 258-261.
4. Ермоленко Г. М. Оптимизация процесса обучения лингвистическому анализу и интерпретации аутентичных художественных текстов как профессиональной компетенции преподавателей // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики, 2014. — №. 7. —С. 167-175.
5. Новиков Л.А. Проблема значения «значения» // Семиотика. Общая семантика: Хрестоматия / Сост. Н.Л. Чулкина. — М.: РУДН, 2009. — С. 158-185.
6. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. — 171 с.
7. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 1
8. Cass K. The Elite. New York: HarperTeen, 2013 (ePub).
9. Cass K. The Heir. New York: HarperTeen, 2015 (ePub).
10. Cass K. The Selection. New York: HarperTeen, 2012 (ePub).
11. Forman, G. If I stay — New York: Dutton books, 2009 (ePub).
12. Green J., Johnson M., Myracle L. Let It Snow: Three Holiday Stories. — New York: Speak, 2009 (ePub).
13. Green J. The fault in our stars. New York: Dutton books, 2012 (ePub).

УДК:378.2
аспирант Жигулева Людмила Юрьевна
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь),
учитель истории и обществознания
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Беляевская средняя общеобразовательная школа (с. Беляевка)

СУЩНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОЧИСЛЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье автор обращается к теме особенности организации внеурочной деятельности в сельской малочисленной школе. Автор приводит данные конкретных исследований, проведённых в период с 2015 по 2018 год в Беляевской средней общеобразовательной школе Пермского края, позволяющие получить целостное представление об организации и результативности внеурочной деятельности в сельской малочисленной школе.
Ключевые слова: внеурочная деятельность, сельская малочисленная школа.
Annotation. In the article the author addresses the topic of the features of the organization of extracurricular activities in a rural small school. The author cites data from specific studies conducted from 2015 to 2018 in the Belyaevskaya Secondary School of the Perm Territory, which provide a holistic view of the organization and effectiveness of extracurricular activities in a rural small school.
Keywords: extracurricular activities, rural small school.

Введение. Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация внеурочной деятельности детей в любой школе - неотъемлемая часть образовательного процесса, важная составная часть воспитания и социализации обучающихся [6, с. 278].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предполагает организацию внеурочной деятельности по направлениям развития личности (духовно-нравственное, общеинтеллектуальное, социальное, общекультурное, физкультурно-оздоровительное) в таких формах, как кружки, спортивные клубы и секции, юношеские организации, художественные студии, краеведческая работа, школьные научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, общественно-полезные практики, поисковые и научные исследования, военно-патриотические объединения и т.д. [9, с. 25].

Д.В. Григорьев, П.В. Степанов рассматривают внеурочную деятельность обучающихся как деятельность, объединяющую все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [1, с. 7].

Л. В. Байбородова определяет внеурочную деятельность - «деятельность, организуемая во внеурочное время, ориентированная на интересы детей и, предоставляя им возможность выбора, способствующая их самореализации и самоопределению» [2, с. 4-5]. При этом Л. В. Байбородова акцентирует внимание на особенностях организации внеурочной деятельности сельских школьников: «…при организации внеурочной деятельности следует учитывать особенности региона, социума и специфику сельской школы» [2, с. 8-9].

В структуре современного российского образования сельские школы составляют около 70 %, в том числе по статистическим данным на начало 2017-2018 учебного года в Пермском крае из общего числа 787 общеобразовательных организаций 58 % сельские школы [10].

Изложение основного материала статьи. Для раскрытия содержания понятия «внеурочная деятельность в сельской малочисленной школе» прежде всего, попытаемся понять, что подразумевается под понятием «сельская малочисленная школа». В педагогической литературе сущность понятия «сельская малочисленная школа» характеризуется следующими общими признаками: расположена в сельской местности, удалена от культурных и научных центров, в ней обучается менее ста школьников, параллели отсутствуют, наполняемость классов от 2 до 15 человек, небольшой педагогический коллектив, один учитель ведёт несколько предметов.

Очевидными становятся противоречия между необходимостью организации внеурочной деятельности и отсутствием разнообразия ресурсов и возможностей; относительной стабильностью коллектива учителей и детей и отсутствием возможностей развития коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) в замкнутом пространстве сельской школы.

В нашем исследовании мы сделаем попытку показать особенности, возможности и проблемы организации внеурочной деятельности сельских школьников на примере сельской малочисленной школы Пермского края.

Для диагностики результативности внеурочной деятельности в школе мы рассматривали параметры, критерии и показатели, указанные в таблице 1.

Таблица 1

Основные параметры оценки внеурочной деятельности

Критерии	Показатели	Приёмы и методы изучения
Анализ общего состояния внеурочной деятельности		
Включенность обучающихся в систему внеурочной деятельности.	Охват обучающихся программами внеурочной деятельности.	- статистический анализ участия обучающихся во внеурочной деятельности, освоения ими программ ДО; - педагогическое наблюдение; - самооценка ребёнком своего участия в классных, школьных, районных и краевых мероприятиях.
	Сохранность контингента.	
	Сформированность активной позиции обучающихся во внеурочной деятельности.	
Ресурсная обеспеченность процесса функционирования системы внеурочной деятельности обучающихся.	Кадровые ресурсы.	- экспертная оценка; - индивидуальная и групповая оценка; - анкетирование; - педагогическое наблюдение.
	Информационно-технологические.	
	Финансовые.	
	Материально – технические.	
	Организационно - управленческие.	
Продуктивность внеурочной деятельности		
Продуктивность внеурочной деятельности.	Уровень достижения ожидаемых результатов.	- анализ освоения обучающимися программ внеурочной деятельности; - анализ содержания «портфеля достижений» обучающихся; - анализ результатов участия детей в турнирных мероприятиях состязательного характера; - педагогическое наблюдение; - метод незаконченного предложения.
	Достижения обучающихся в выбранных видах внеурочной деятельности.	
	Рост мотивации к активной познавательной деятельности.	
Удовлетворенность обучающихся, их родителей, педагогов организацией внеурочной деятельности и ее результатами		
Удовлетворенность обучающихся, их родителей, педагогов организацией внеурочной деятельности и ее результатами.	Удовлетворенность школьников участием во внеурочной деятельности.	- тестирование; - беседа; - анкетирование; - цветопись; - метод незаконченного предложения.
	Сформированность у родителей чувства удовлетворенности посещением ребенком внеурочных занятий.	
	Удовлетворенность педагогов организацией и ресурсным обеспечением внеурочной деятельности, ее результатами.	

Исследование проводилось на базе МБОУ Беляевской средней общеобразовательной школы Оханского района Пермского края. Беляевская школа является одной из типичных сельских малочисленных школ. Школа расположена в 68 километрах от районного центра и 170 километрах от краевого центра. В ней обучаются за последние пять лет от 88 до 60 детей из села Беляевка и близлежащих сёл и деревень Оханского и Осинского районов. Наполняемость классов от 2 до 12 человек, работает от 17 (2015-2018 гг.) до 14 (в настоящее время) учителей.

Таблица 2

Включенность обучающихся в систему внеурочной деятельности

Критерии	Количественные показатели (%)		
	2015-2016 учебный год	2016-2017 учебный год	2017-2018 учебный год
Включенность обучающихся во внеурочную деятельность	100	100	100
Сохранность контингента	100	100	100
Сформированность активной позиции обучающихся во внеурочной деятельности	70	75	80

Анализ данных, представленных в таблице 2, показывает, что включены во внеурочную деятельность и участвуют в ней постоянно 100 % обучающихся школы. Из них 80 % считают себя активными участниками мероприятий (данные соответствуют результатам педагогических наблюдений), 15 % обучающихся занимают позицию организатора дела и 5 % обучающихся – позицию зрителя или неактивного участника. Для наглядности изобразим данные таблицы 2 в диаграмме 1.

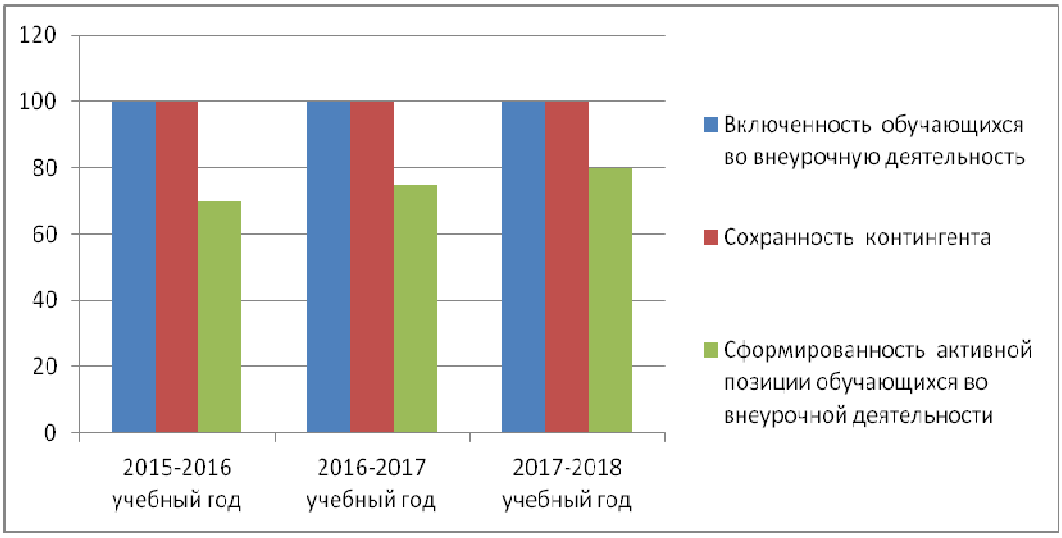

Диаграмма 1

Ресурсная обеспеченность процесса функционирования системы внеурочной деятельности. Обеспеченность кадрами – 100 %. Всего 14 педагогов, из них: с высшим образованием – 8 человек (57 %); с высшей квалификационной категорией – 6 человек (43 %); с первой квалификационной категорией – 4 человека (29 %). В Беляевской школе имеется 16 учебных кабинетов. Все кабинеты оснащены мультимедийным комплексом (компьютер + медиа - проектор + экран), устройством вывода звуковой информации (колонки) для озвучивания всего класса; 4 кабинета оснащены интерактивной доской; 2 кабинета - документ – камерами; 2 кабинета - цифровыми ручными микроскопами; 8 кабинетов оснащены многофункциональными копировальными устройствами. В кабинете информатики 12 компьютеров с выходом в интернет (всего по школе компьютеров для учащихся – 28). Имеется лабораторный комплекс по естественно - научным дисциплинам, телевизор, видеодвойка, интерактивный комплекс, электронные таблицы. Кабинет технологии для девочек оснащен швейными машинами, электрической плитой, имеется холодильник, наборы посуды и др. Мастерская для проведения уроков технологии у мальчиков оснащена токарными станками по обработке металла и древесины, горизонтально-фрезерными станками, настольными вертикально-сверлильными станками, станком отрезным, станком заточным, станком шлифовальным, муфельной печью, станком деревообрабатывающим. Кроме того, в школе имеется библиотека, кабинеты социального педагога и педагога – психолога; музейная экспозиция; спортивный зал; оборудованные спортивные площадки, тренажёрный зал, стадионы (школьный и сельский); лыжная комната и каток (в зимнее время). Информационно - технологические ресурсы МБОУ Беляевской СОШ включают в себя: технологические средства (компьютеры, программные продукты и др.), компетентность участников образовательных отношений в применении информационно - коммуникационных технологий (ИКТ) при решении учебных и воспитательных задач, наличие служб поддержки применения ИКТ; взаимодействие между участниками образовательных отношений, в том числе дистанционное, посредством сети Интернет; контролируемый доступ участников образовательных отношений к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к информации, несовместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся); цифровые образовательные ресурсы; печатные образовательные ресурсы по учебным предметам, детская художественная и научно - популярная литература, справочно-библиографические и периодические издания; школьный сайт. Финансирование внеурочной деятельности осуществляется в пределах фонда оплаты труда. Стимулирование педагогов и обучающихся предусматривает: моральное стимулирование (победители, призёры и участники мероприятий награждаются дипломами, грамотами, сертификатами); материальное стимулирование (в зависимости от качественных и количественных показателей работы и при наличии соответствующих средств стимулирующей части ФОТ сотрудникам школы выплачиваются премии). Общее руководство внеурочной деятельностью с обучающимися в школе осуществляет на основе своих должностных обязанностей заместитель директора по воспитательной работе. Организуется внеурочная деятельность на основании обобщенной информации изученного спроса и предложения образовательных услуг и в соответствии с приказом директора школы. Внеурочная деятельность осуществляется в соответствии с расписанием, утверждённым директором школы. Периодичность распределения внеурочной занятости осуществляется два раза в год: на 1 сентября и 1 января. К организации внеурочной деятельности привлекаются педагоги из учреждений дополнительного образования, организаций культуры и спорта, социальные партнёры на основе договоров о сотрудничестве или договоров о безвозмездном пользовании, специалисты и сотрудники общественных организаций и органов местного самоуправления.

Таблица 3

Распределение обязанностей в реализации внеурочной деятельности

Организационно-педагогические условия	Ответственные
Анализ ресурсного обеспечения и оценка возможностей организации ВД	Администрация школы
Изучение интересов обучающихся, родителей, запроса общества	Классные руководители, заместитель директора по ВР
Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ИОТ)	Психолог, классный руководитель, учитель - предметник.
Реализация деятельности по направлениям (духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [7, с. 4])	Классный руководитель, учитель - предметник, социальный педагог, психолог, библиотекарь. Педагоги учреждений ДО, организаций культуры и спорта. Специалисты органов местного самоуправления и общественных организаций.
Учёт занятости	Классные руководители; педагоги, реализующие программы внеурочной деятельности.
Учёт внеучебных достижений обучающихся	Педагоги, реализующие программы внеурочной деятельности, классные руководители.

Внеурочная деятельность обучающихся в Беляевской школе объединяет различные виды и формы деятельности школьников в соответствие с ФГОС. Отбирая формы, методы и приемы внеурочной деятельности педагоги школы руководствуются интересами детей, родителей (в начальной школе), социальным запросом общества, требованиями к условиям, содержанию, к результатам внеурочной деятельности.

Таблица 4

Направления развития личности в школе представлены следующими программами

Название	Классы
Настольный теннис	1-5
Тренажерный зал	7-11
Спортивные игры (волейбол, баскетбол)	7-11
Веселые краски	5-7
Волшебная кисточка	1-4
Умелые руки	5-9
«Волшебный мир оригами»	1-3
«Хоровое пение»	1-4; 6-7
«Театральный»	4-11
Конкурс гуманитарных проектов среди детских, юношеских и семейных театральных коллективов	1-11
«Очумелые ручки»	1-11
НПК творческих работ по технологии «Твори, выдумывай, пробуй!»	1-11
«Умники и умницы»	4
«Занимательный английский»	4-5
«Почитай-ка»	1-2
«Проба пера»	5-11
Моделирование	3-5
«Компьютер – твой друг»	3-4; 5-6
«Азы программирования»	5-7
Дистанционная неделя гуманитарных наук	5-11
НПК учебно-исследовательских и проектно-исследовательских работ обучающихся	1-11
НПК по предметам естественно-математического цикла «Этот удивительный и загадочный мир»	1-11
Школьное научное общество «Пилигрим»	5-11
«Воспитание личности»	4
«Юный краевед»	1-4; 5-7
Краеведческий «Поиск»	8-11
«Сад и огород»	5-7
«Умный сельский дом»	8-9
«Цветоводство»	4-11
«Ремесленные мастерские»	5-9
«Пасека»	8-11
«Рыборазводный пруд»	8-11
Конкурс электронных рисунков «Осторожно, огонь»	1-11
Классные проекты	1-11
Школьная служба примирения	9-11
Дружина юных пожарных	9-10

Таблица 5

Циклограмма ключевых коллективных творческих дел

Время проведения	Ключевые коллективные творческие дела
Сентябрь	1 сентября – День знаний
	День Здоровья
Октябрь	День самоуправления
	Месячник краеведения
Ноябрь	Неделя неофициальных символов России
Декабрь	Неделя правовых знаний
	Новогодний бал для участников предметных олимпиад
	Новогодний праздник (1-6; 7-11 классы)
Январь	День студента
Февраль	Месячник военно-патриотического воспитания
	Богатырь школы
Март	Мисс выпускница
Апрель	День Здоровья
Май	День Победы
	Последний звонок
	За честь школы

Анализ данных, представленных в таблицах 4 и 5, показывает, что внеурочная деятельность Беляевской школы Пермского края включает:

– проведение *ключевых коллективных творческих дел*, охватывающих всех школьников и предоставляющих им возможность участвовать в мероприятиях на этапах коллективного планирования, коллективной подготовки и проведения;

– организацию и проведение *общешкольных дел;*

– включение детей в *проектно-исследовательскую* деятельность;

– создание *детской общественной организации*, предусматривающей включение детей в различные виды деятельности;

– проведение кружковой работы.

Общешкольные ключевые дела инициируют создание не только временных разновозрастных творческих групп, временных органов самоуправления, но и постоянных объединений, поскольку позволяют в совместной деятельности обнаружить и актуализировать потребности и интересы детей.

Малочисленность коллектива школы и классов позволяет гибко выстраивать учебно-воспитательный процесс, корректировать учебное расписание и режим внеурочной деятельности, оперативно ориентироваться на потребности каждого ребёнка, заказ родителей, запросы педагогов, социальных партнёров. Многолетний опыт школы в организации внеурочной деятельности в условиях малочисленности классов (от 3 до 14 человек) доказал целесообразность создания *разновозрастных групп* и объединений. В таких объединениях, прежде всего, формируются деловые отношения старших и младших, осуществляется развитие всех сторон личности ребёнка, постепенное расширение и обогащение сферы его общения, преемственное освоение и обогащение опыта организаторской деятельности в коллективе.

Сетевое взаимодействие - проведение ключевых мероприятий с участием общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования Пермского края, способствует социализации обучающихся, предоставляет возможность обучающимся сельских малочисленных школ Пермского края (также детям с ограниченными возможностями здоровья) участвовать и общаться в разных мероприятиях на этапе подготовки и проведения этих мероприятий, в том числе дистанционно.

Таблица 6

Мероприятия с участием общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования Пермского края

Мероприятие	Число участников мероприятия		Обучающиеся МБОУ Беляевской СОШ							
			Участников		% от общего числа обучающихся в школе		Число победителей		Число призёров	
	2015 год	2018 год	2015 год	2018 год	2015 год	2018 год	2015 год	2018 год	2015 год	2018 год
Краевая конференция творческих работ по технологии «Твори, выдумывай, пробуй!»	102	50	13	14	17	23	6	11	6	2
Краевая дистанционная неделя гуманитарных наук	311	385	10	18	12	25	8	16	2	2
Краевая научно - практическая конференция по предметам естественно – математического цикла «Этот удивительный и загадочный мир»	35	14	17	7	22	14	7	6	4	1
Краевой конкурс гуманитарных проектов среди детских, юношеских и семейных театральных коллективов	31	69	6	20	8	33	6	19	-	1
Районный дистанционный конкурс «Огонь не забава»	49	53	11	18	14	30	2	4	1	7

Анализ данных, представленных в таблице 6, показывает, что общее число участников мероприятий уменьшается, это, безусловно, связано с удаленностью школы, при этом увеличивается число участников дистанционных мероприятий. В тоже время, увеличивается процент Беляевских школьников, участвующих в мероприятиях. Также из их числа растет процент победителей и призеров.

Таблица 7

Удовлетворенность участников деятельности ее организацией и результатами

Критерии	Количественные показатели (%)		
	2015-2016 учебный год	2016-2017 учебный год	2017-2018 учебный год
Удовлетворенность школьников участием во внеурочной деятельности	83	96	100
Удовлетворенность родителей организацией внеурочной деятельности и ее результатами	81	95	100
Удовлетворенность педагогов организацией и ресурсным обеспечением внеурочной деятельности, ее результатами	90	93	100

Анализ данных, представленных в таблице 7, показывает, что по каждому критерию оценки результативности внеурочной деятельности в школе положительная динамика.

Необходимо отметить роль семьи в построении внеурочной деятельности. Наиболее эффективный результат в воспитании обеспечивается совместной деятельностью детей и родителей. Участие родителей во внеурочной деятельности позволяет им стать единомышленниками, союзниками педагогов, следовательно – выработать единые подходы школы и семьи к обучению и воспитанию детей.

Важнейшее условие и средство, обеспечивающее успешность социализации сельских детей, — *использование ресурсов социума,* которое осуществляется через сотрудничество педагогов, родителей,

учащихся, партнёров внешкольных учреждений, представителей социума. Благоприятные условия для развития социального партнёрства, сотрудничества и созидательного творчества обусловлены взаимной зависимостью школы и села, необходимостью взаимодействия образовательной организации и всех структур сельского социума. Партнёрами школы являются: администрация района, управление образованием района, МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Оханска, администрация сельского поселения, ИДЦ «Встреча», Совет ветеранов села, МКУ «Управление по делам ГО и ЧС», 21 ОНПР по Оханскому и Нытвенскому муниципальным районам, общеобразовательные школы и учреждения дополнительного образования Пермского края.

Выводы. Таким образом, организация школой внеурочной деятельности сельских детей имеет особое значение, так как обучающиеся (в отличие от городских сверстников) ограничены в возможности выбирать и посещать желаемые кружки и секции в различных учреждениях. Затрудняет удовлетворение образовательных потребностей детей и родителей, усложняет организацию внеурочной деятельности детей в сельской малочисленной школе: удаленность от образовательных и культурных центров, отсутствие особых ресурсов и возможностей. Малочисленность класса ограничивает выбор форм внеурочной деятельности, препятствует формированию у школьников коммуникативных универсальных учебных действий.

Как показало проведенное исследование, если во внеурочной деятельности сельской малочисленной школы учитываются следующие условия: создание разновозрастных групп и детских общественных организаций, проведение общешкольных ключевых коллективных творческих дел, включение детей в проектно-исследовательскую деятельность, привлечение в образовательный процесс родителей и представителей социума - то это, в совокупности, способно создать благоприятные условия для духовно-нравственного воспитания и социализации школьников.

Литература:

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2013. – 117 с.
3. Жигулева Л.Ю. Внеурочная деятельность в сельской малочисленной школе в условиях реализации ФГОС.VI Русановские чтения: Всероссийская научно-практическая конференция им. В. Н. Русанова (20 октября 2016 г., г. Оса).[Электронный ресурс]. Вып. 6/ под общей редакцией Т.В. Сапожниковой. МБОУ ДПО «Осинский методический центр». - СПб: Изд-во «Маматов». -2016. -56, М.-URL: http://www.mamatov.ru/doc/rus_cht.pdf (дата обращения: 15.01.2017)
4. Краевский, В.В. Методология педагогики / В.В. Краевский. – Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2001. – 244 с.
5. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Основная школа. / [сост. Е.С. Савинов]. - М.: Просвещение, 2011. - 342 с.
7. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное общее образование / [В.А. Горский, А.А. Тимофеев, Д.В. Смирнов и др.]; под ред. В.А. Горского. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. - 111 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-033558-4.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-022995-1.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-023273-9
10. Пермский край в цифрах 2018. -URL: http://permstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/permstat/resources/acb745804c8a4ebea910bb915ce0328a/8.12.html (дата обращения: 29.01.2019)

Педагогика

УДК 378:81.161.1(091)

кандидат педагогических наук, доцент Карамышева Светлана Николаевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

БИОГРАФИЯ УЧЁНОГО КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ СРЕЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ: К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПРОФЕССОРА В. Д. КУДРЯВЦЕВА

Аннотация. Статья посвящена доктору педагогических наук, профессору В. Д. Кудрявцеву. Биография учёного исследуется в контексте эпохи на основе проблемно-хронологического принципа с привлечением оригинальных историко-фактажных материалов.

Ключевые слова: профессор В. Д. Кудрявцев, народный учитель, история системы образования, история методики русского языка, биография ученого.

Annotation. The article is devoted to the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor V. D. Kudryavtsev. The scientist’s biography is investigated in the context of the era, based on a problem-chronological principle involving original historical factual material.

Keywords: Professor V. D. Kudryavtsev, People's Teacher, Education System History, History of the Russian Language Methodology, the Scientist’s Biography.

Введение. Обращение к биографии доктора педагогических наук, профессора Василия Дмитриевича Кудрявцева ставит перед нами достаточно сложную задачу в связи с тем, что его имя прочно вписано в историю методики преподавания русского языка учениками и последователями, а его профессиональная деятельность неоднократно получала высокую оценку коллег по научному цеху, а также корифеев

отечественной педагогики и языкознания. Поэтому исторический экскурс, выстраиваемый на основе уже известного и не единожды повторённого фактажного материала, традиционно подаваемого в логике монументализации и восторженной апологетики, вряд ли может добавить что-либо новое к ранее сказанному. Но всё же у нас есть некоторая возможность переступить через порог устоявшегося историко-биографического дискурса и выйти за пределы тривиального и известного. Этому в немалой степени способствует наше непосредственное обращение к весьма обширному личному архиву Василия Дмитриевича. Архив ныне хранится в фондах учебной лаборатории кафедры истории и методики педагогического института Иркутского государственного университета (далее – ИГУ) [1]. На сегодняшний день он содержит не только обстоятельно подобранные, скрупулёзно оформленные и бережно сохранённые самим биографантом историко-фактажные материалы (ведь недаром, кафедральные коллеги, меж собой дружески шутя, величали профессора Кудрявцева «сундуком науки»), но также и ранее не публиковавшиеся воспоминания его учеников. «1945 год… Не мною одной воспринимается трудновато сложный материал по фонетике, лексике, языкознанию: многим из нас пришлось не учиться, а работать в военные годы. И тут на помощь приходит мудрый наставник, добрый и отзывчивый человек. Поначалу Василий Дмитриевич казался нам очень замкнутым, неприступным и даже холодным. Мы побаивались его. Но вот прошло какое-то время, и стало ясно, что этот большой учёный, так внешне похожий на Максима Горького, совсем другой – это Учитель с большой буквы», – из воспоминаний кандидата филологических наук Воронцовой К. Б. [Там же, л. 55].

Исключительное трудолюбие, профессионализм и взыскательное отношение к любым проявлениям дилетантства со стороны коллег. Целеустремлённость как восприятие преемственности идей и традиций. Педантичность как последовательный перевод общеозначенной, но перспективной идеи в совокупность тщательно детализированных и выверенных практик. Деловитость, вытекавшая из трезвой оценки значимости своего положения и заслуг, деликатно снимавшая эмоциональный накал в дискуссиях и спорах. Таков коллективно явленный абрис памятования личности профессора В. Д. Кудрявцева, запечатлённый как данность в истории науки. Но в то же время в линиях личностных горизонтов биографии состоявшегося учёного прослеживаются этапы становления и развития самой методической науки и истории образования. Именно сопряжённость «имён и времён», а точнее, соотнесённость и дуальное осмысление биографии учёного и генезиса научно-методического знания, явленные на срезе процессов, формировавших отечественную систему образования в 20-60 гг. XX века и будет базовым определителем нашего исследовательского интереса. Тем более что вхождение В. Д. Кудрявцева в профессию и науку пришлось на те годы, которые в современной отечественной педагогической историографии получили формальное определение как экспериментально-поисковый период, но участники тех событий, выделяя их деятельностно-идеологическую экспрессию, давали более конкретную оценку: «Дело было слишком ново не только для нас, но и для всего мира; первая пролетарская революция выдвигала неотложную задачу революционизировать и педагогику. <…> Первейшей практической задачей после Октября было ещё не строительство, а беспощадное разрушение, беспощадная война со всем буржуазно-клерикальным наследием, противопоставление ему, пока теоретическое, новых основ, новых подходов к задачам и целям всей образовательно-воспитательной работы» [6, с. 12].

Изложение основного материала статьи: «… я мечтал быть народным учителем». Процессы «революционизации и пролетаризации высшей школы», начиная с 1920 года, целенаправленно гранили и селектировали то концептуальное пространство, в рамках которого шло активное формирование корпуса «красного студенчества» как высоко мотивированного и идеологически выверенного кадрового ресурса, ориентированного в первую очередь на постоянное созидание и воспроизводство новой социальной онтологии. «И с точки зрения такой пролетаризации, то есть с точки зрения пользы самих университетов культуры и науки, и с точки зрения колоссальной потребности пролетариата поскорей самому овладеть знаниями и выделить из себя возможно большее количество пролетариев-специалистов, задача обеспечить широкую волну пролетариев-студентов является первоклассной» [4, с. 5]. С этой целью в 1921 году при каждом губернском отделе народного образования (ГубОНО) были учреждены отборочные комиссии по командированию в вузы. Действовавшие в рамках ежегодных компаний классового набора в вузы, на рабфаки и коммуниверситеты данные комиссии не только решали задачи социально-классовой селекции, но и проводили обязательную выборку среди претендентов на основе требований правил по районированию вузов. Как следствие – все вакансии, выделенные по студенческой развёрстке, заполнялись в строго определённом порядке. В первую очередь кандидаты для командирования «развёрстывались» по местам, отведённым в институтах и университетах республиканского значения, к которым относилось большинство вузов Москвы и Петрограда. Поэтому комиссия по командированию в вузы при Енисейском ГубОНО после ознакомления с документами двадцатитрехлетнего телеграфиста Красноярской почтово-телеграфной конторы Кудрявцева В. Д. приняла решение о направлении его в Московский электротехнический институт народной связи им. Подбельского. Оснований для принятия данного решения было более чем достаточно. Это и свидетельства о среднем образовании и окончании почтово-телеграфной школы, а также наличие пятилетнего стажа. Службу телеграфистом В. Д. Кудрявцев начал в 1916 году, а в июне 17-го, будучи мобилизованным, направлен на германский фронт, где был зачислен в телеграфно-кабельное отделение инженерной роты 41-го Сибирского стрелкового полка 11-ой Сибирской дивизии. Таким образом, он знал о телеграфной службе не понаслышке, а сам же факт командирования на учёбу в московский вуз, как заявил председатель губернской комиссии тов. Гипперс, срочно вызванному на собеседование В. Д. Кудрявцеву, являлся выражением высокого доверия со стороны народной власти.

В своих воспоминаниях Василий Дмитриевич так описывает разрешение возникшей ситуации: «Это было для меня как гром среди ясного неба. Оправившись от растерянности, я категорически отказался: меня привлекала профессия учителя, а к специальности инженера связи я был равнодушен… . Я отказывался, а председатель убеждал… . Но я опять твердо сказал, что желаю быть преподавателем… и в технический вуз не пойду. Видимо, мое упорство повлияло на исход решения этого вопроса» [1, л. 2]. К тому же отдел народной связи Красноярского профбюро рекомендовал В. Д. Кудрявцева к поступлению именно в Красноярский институт народного образования.

Получив командировку-предписание на учёбу в КрасИНО и пройдя вступительные испытания, В. Д. Кудрявцев в конце августа 1921 года становится студентом первого курса. Вместе со студенческим удостоверением, как и все командированные на учёбу в ту пору, он получил право на половинный

красноармейский тыловой паёк («20 ф. ржаной муки, 2 ф. мяса, 1 ф. жиров, соль, сахарин» [Там же, л. 5]) и замену трудовой повинности на нетрудовую. Будучи на втором курсе, Кудрявцев В. Д. в составе группы лучших студентов КрасИНО привлекается по линии Губернской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности (ГубЧКЛБ) к работе среди красноармейцев из 26-й стрелковой дивизии, расквартированных в Красноярске. «Занятия были два раза в неделю. Дисциплина и старанье ребят были прекрасными. С разрешения политрука я минут двадцать в конце занятия рассказывал красноармейцам о героических подвигах русских воинов: о Ледовом побоище, о Куликовской битве, о взятии Казани, о завоевании Сибири и др. Красноармейцы любили слушать эти рассказы. С работы в этом ликбезе и началась моя практическая педагогическая деятельность» [Там же]. Кроме занятий с красноармейцами, В. Д. Кудрявцев был задействован и на студенческих поочерёдных дежурствах в городских школах и детских домах, подведомственных Красноярскому УОНО. Впрочем, эти дежурства рассматривались не только как общественно-полезная нагрузка, предполагавшая обязательное участие студентов в организации внешкольной занятости учащихся, в частности, в налаживании работы «школьных бригад книгонош», занимавшихся распространением среди фабрично-заводской молодёжи брошюр, журналов и газет, но и в качестве неотъемлемого элемента учебного процесса, обеспечивавшего жизненное вхождение в профессию школьного учителя.

По подсчётам В. Д. Кудрявцева, на общественно-полезные дела и на вынужденную подработку репетитором у него уходило до тридцати часов в неделю, но, тем не менее, ему удавалось ежедневно выкраивать 3-4 часа для занятий самообразованием по популярной в те годы «рубакинской методе» [Там же, л. 4]. Созданная ещё до революции известным библиографом и популяризатором науки Н. А. Рубакиным система методов и организации самообразовательной работы именно в 20-е годы получила самое массовое распространение среди представителей «красного студенчества», стремившихся основательно обогатить и расширить свои знания через самостоятельную работу с книгами. Что и отмечал в своих воспоминаниях В. Д. Кудрявцев: «И трудно сказать, где я больше получал знаний: на лекциях или дома из книг» [Там же, л. 5].

Посещение лекций и участие в семинарах, шефская и культурно-просветительская работа, самообразование, репетиторство и кропотливый подбор личной учительской библиотеки, даже интерес к сельскому хозяйству и увлечение агротехнией – всё без исключения укладывалось В. Д. Кудрявцевым в одну единственную линию, в линию вживания в избранную профессию. Но по обыкновению тех лет жизнь внесла резкие и неожиданные коррективы.

В соответствии с планами Совнаркома РСФСР по реорганизации и адаптации советской системы высшей школы к конкретике экономических условий и кадрово-ресурсным реалиям с 1922 года началось последовательное сокращение высших учебных заведений. За пять лет на территории республики подверглись реорганизации и закрытию более 140 вузов (на период 1921/1922 гг. в РСФСР действовало 278 вузов, на 1922/1923 гг. – 244, на 1923/1924 гг. – 176, на 1924/1925 гг. – 160, на 1925/1926 гг. – 134) [2, с. 70]. Решение Главпрофобра Наркомпроса РСФСР о реорганизации КрасИНО в педагогический техникум было принято 14 августа 1923 года. Все мероприятия с этим связанные должны были быть закончены красноярскими властями к 1 сентября того же года, а студенты, изъявившие желание продолжить обучение в вузе, подлежали развёрстке по педфакам Екатеринбургского, Иркутского и Томского университетов.

В конце августа 1923 года В. Д. Кудрявцев в составе группы красноярцев прибывает в Иркутский государственный университет и зачисляется на третий курс педфака. «В те времена студенты по старой традиции делились на землячества. На педфаке образовалось три больших землячества: иркутяне, красноярцы и читинцы (часть студентов Читинского ИНО после его закрытия была также направлена в Иркутск – *прим. К. С. Н.*). Мы, красноярцы, были большой и довольно сплочённой группой, в которой было около тридцати коммунистов» [1, л. 6].

Состав студентов педфака – это «бывшие учителя начальных школ, воспитательницы детских домов, бывшие красные партизаны, демобилизованные красноармейцы, дети рабочих, крестьян и служащих»; «средний возраст 23-25 лет, и даже старше 30 лет» [Там же]. Но, несмотря на различный возраст и разнородность довузовского образования (учительские и духовные семинарии, гимназии и реальные училища, курсы и школы для взрослых), всех их объединяла одна общая черта – «неукротимая жажда знаний». Из воспоминаний В. Д. Кудрявцева: «Жили бедно, питались плохо, но учились упорно, вели большую общественную работу. Главной общественной работой в те годы была ликвидация безграмотности взрослого населения. Почти каждый педфаковец был членом общества «Долой неграмотность» (ОДН) и членом МОПРа» (международная организация помощи борцам революции – *прим. К. С. Н.*) [Там же, л. 29].

Директивные установки Наркомпроса РСФСР 1920-х гг. настоятельно переводили школьное и вузовское педагогическое образование на новые принципы организации обучения, как-то: максимальное сближение с жизненными реалиями, трудовая основа преподавания и наблюдение над жизнью. При этом нормативно-стратегическая часть школьных программ и вузовских учебных планов определялась не схоластикой старорежимных учёных от педагогики и образования, пусть и революционно настроенных, а практикой борьбы за революционную новизну пролетарского просвещения. Как императив в это время звучало: «Советский специалист-организатор принципиально отличается от специалиста-исполнителя в буржуазном обществе. Наш рабочий должен быть обязательно инженером и в известной мере – агрономом; наш крестьянин должен быть обязательно агрономом и в известной мере – инженером» [5, с. 125].

В связи с чем комиссией по реорганизации деятельности педфака ИГУ, учреждённой в августе 1923 года и возглавляемой заведующим Иркутским ГубОНО М. Е. Золотарёвым, постоянно подчёркивалось, что «в основу реорганизации положен принцип специального педагогического вуза, который призван готовить не кабинетных учёных, а педагогов-практиков с широким образованием, вооружённых знанием методов обучения и практическими навыками работы в школе» [7, с. 118]. Как следствие – явно выраженное в утверждённых учебных планах на 1923/1924 гг. и поддерживаемое в дальнейшем содержательное смещение в область практико-ориентированных и методических дисциплин, а это значит, что подготовка педагогических кадров целенаправленно переводилась в формат активного деятельностного залога. Поэтому вполне закономерно, что на педфаке ИГУ закреплялись новые формы организации учебного процесса: лекции-дискуссии, диспуты-коллоквиумы, семинары и просеминары, целенаправленно переводившиеся в русло научно-исследовательской полемики, а также студенческие практики наблюдения и исследования реалий школьной жизни.

«Посещение лекций было свободным, а вот на семинары надо было приходить обязательно и принимать участие в обсуждении докладов, иначе не получишь зачёта. Ежегодно студент участвовал в двух семинарах по выбору» [1, л. 26], – отмечал в своих воспоминаниях В. Д. Кудрявцев и далее уточнял: «Кроме доклада, студент должен был выступить один или два раза официальным оппонентом. Темы докладов в семинарах носили исследовательский характер. Доклады реферативного характера не признавались. Поэтому работа над докладами была серьёзной и длительной. Каждый хотел, чтобы его доклад был хорошим. При этом хорошие самостоятельные доклады рекомендовались к печати в сборниках и журналах» [Там же]. Научно-исследовательский доклад как форма итогового зачёта был утверждён и для полевых диалектологических, этнографических и краеведческих студенческих практик, проводившихся в каникулярное время.

Со своим первым докладом «К вопросу об изучении Минусинского края» В. Д. Кудрявцев выступил на заседании научного студенческого кружка «Народоведение» 23 декабря 1923 года. Основой доклада стали те краеведческие материалы, что были собраны В. Д. Кудрявцевым во время летних каникул. «Летом 1923 года я провёл исследование по истории Минусинского края, изучил архивы Абаканской церкви. Этот архив сохранился с 1707 года, т. е. с первого года постройки Абаканского острога на юге, в верховьях Енисея. Исследовал также остатки старого городища на горе Унюк, записал много преданий о завоевании Минусинского края» [Там же, л. 13]. Затем последовали два доклада на семинарах профессора М. К. Азадовского «Сибирь в творчестве В. Г. Короленко» и «Народность языка сибирских очерков и рассказов В. Г. Короленко».

Практические умения и навыки формировались не только на семинарах и лекциях, в научных кружках и во время научных экспедиций, но и при работе в педагогическом музее, кабинете методики русского языка, опытной школе, организованной при педфаке ИГУ [7]. На всех этих площадках непрерывно шла работа по обучению и воспитанию молодого поколения педагогов советской формации, владеющих научными методами познания и обучения. «… все время учись, … все время учи. <…> наблюдай и учи наблюдать» [3, с. 77].

В соответствии с этими принципами выстраивалась и педагогическая практика в школе, которая начиналась с наблюдений за учебным процессом, причем показательные уроки, как правило, проводили преподаватели вуза. В воспоминаниях о профессоре Всеволоде Антоновиче Малаховском В. Д. Кудрявцев писал: «Живой, энергичный, веселый, он увлекал студентов романтикой творческого педагогического труда. Сам он был талантливым педагогом, блестяще давал показательные уроки в школе. <…> пятиклассники с жадным вниманием ловили каждое его слово. Их глазенки сверкали, менялось выражение лица, они переживали, они были во власти рассказа» [1, л. 31-32]. Только после продолжительных посещений уроков русского языка студенты самостоятельно начинали заниматься постановкой пробных уроков и их обсуждением.

Важным считаем отметить, что именно в студенческие годы началась учительская, административная и исследовательская деятельность В. Д. Кудрявцева: он работал заведующим начальной школы № 7, обучал письму и чтению взрослых, руководил группой студентов по изучению работы школ Нагорного района г. Иркутска. Целеустремленность студента Василия Кудрявцева в получении профессионального опыта была характерна для многих молодых людей того времени, желание стать учителем и трудиться в школе активно поддерживалось органами советской власти на всех государственных уровнях. Поэтому не удивительно, что в одном из писем будущей жене Зинаиде Ивановне Кудрявцев В. Д. писал: «После окончания университета я поеду домой учительствовать …, буду заниматься культурно-просветительской работой и научной работой и немного сельскохозяйственным трудом» [Там же, л. 60]. Однако мечта стать сельским народным учителем так и не осуществилась. В 1925 г. Наркомпрос ввел квалификационные работы и процедуру публичной защиты. Василий Дмитриевич, выпускник 1925 г., к марту 1926 г. подготовил работу на одну из острых тем того времени «Взаимоотношение литературы и обществоведения в средней школе», в которой отстаивал самостоятельность литературы как учебного предмета в средней школе. (В ту пору в Москве шла горячая дискуссия по этому вопросу, было течение «сделать литературу иллюстрацией обществоведения» [Там же, л. 9]). Это была первая публичная защита на словесном отделении педфака. Как вспоминал В. Д. Кудрявцев, она прошла хорошо; на ней присутствовало около 60 человек: преподаватели педфака и школ города, студенты. Оппоненты «прочили научную будущность» выпускнику педфака [Там же].

Выводы. Подготовка научных кадров для молодой советской республики являлась одной из приоритетных задач, поэтому в вузах шел отбор перспективных студентов для продолжения послевузовского образования. Авторитетные комиссии, состоящие из лучших преподавателей, выдвигали на научно-педагогическую работу выпускников, и их решения обязательно утверждались или отвергались губернскими органами. В 1926 г., после успешной защиты квалификационной работы, В. Д. Кудрявцев вошел в группу студентов, оставленных на педфаке ИГУ для продолжения научной деятельности. «Это разрушало мои планы, но, поразмыслив, я пришел к выводу, что в вузе я принесу больше пользы народу и Родине. И я согласился …», – записал он в мемуарах [Там же, л. 11]. 26 августа он был избран младшим ассистентом кафедры методики русского языка педфака ИГУ, а в октябре уже начал обучать русскому языку бурят, якутов и монголов на рабфаке ИГУ.

С этого момента началась научно-исследовательская деятельность будущего профессора, доктора педагогических наук В. Д. Кудрявцева в области преподавания русского языка в русской и национальной школе, результаты которой найдут отражение в многочисленных трудах ученого: учебниках, книгах статьях, докторской диссертации «Преподавание русского языка в бурят-монгольской семилетней школе» (1954) и др. (всего более 120 работ).

Профессор В. Д. Кудрявцев являлся одним из основоположников разработки и создания теоретических основ обучения русскому языку в нерусской школе, создав научно-методическую школу преподавания русского языка в национальных школах Сибири, что требует особого предметного исследования, особенно в настоящее время. Под его руководством была сформирована группа авторов учебников русского и бурятского языков (Бурятия).

В заключении считаем важным отметить, что профессором В. Д. Кудрявцевым было подготовлено двадцать шесть кандидатов педагогических наук (Россия, Бурятия, Монголия) на базе вузов г. Иркутска и г. Улан-Удэ. Он был членом пяти советов: координационного совета, учёного совета историко-филологического факультета Иркутского университета, учёных советов Иркутского, Красноярского и Новосибирского педагогических вузов.

В дальнейшем считаем возможным вернуться к научной биографии ученого-методиста с целью привлечь внимание к изучению его сочинений, актуальность которых не потеряла научного значения до сих пор.

Литература:

1. «Архив В. Д. Кудрявцева» / Фонды учебной лаборатории кафедры истории и методики. – Коллекция № 139. – Иркутск: Педагогический институт Иркутского государственного университета. – Дело 139-2 «Воспоминания и письма» (на 60 л.; рукопись).

2. Бейлин А. Е. Кадры специалистов СССР. Их формирование и рост / Под ред. и с пред. И. А. Краваля. – М.: ЦУНХУ Госплана СССР В/о «Союзоргучет»; тип. изд-ва «Дор эмес», 1935. – 420 с.

3. Золотарев С. А. Методика русского языка. – Пг.: Петроградский им. тов. Толмачева инструкторский институт, 1922. – 97 с.

4. Луначарский А. В. Роль рабочих факультетов // Вестник рабочих факультетов, 1921. – №1. – С. 3-7.

5. Каменев С. Н. Социально-педагогическая безграмотность // На путях к новой школе. – М.: Изд-во «Работник просвещения», 1928. – № 1 (январь). – С. 123-131.

6. Плюснин-Кронин Б. А. Новый этап. Новая система народного образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета. – М.: Работник просвещения, 1925. – 84 с.

7. Рабецкая З. И., Татаринов В. И., Щербинин М. Ф. Иркутский педагогический: от учительского института к университету.– Т. 1. Иркутский учительский институт; Восточно-Сибирский педагогический институт народного просвещения; Педагогический факультет ИГУ. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2007. – 266 с.

Педагогика

УДК: 371

доцент кафедры математических дисциплин,
кандидат педагогических наук Кашицына Юлия Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры воспитательных систем Романова Галина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

О ТРЕБОВАНИЯХ К АУДИТОРНЫМ ЗАНЯТИЯМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются требования, предъявляемые к аудиторным занятиям в системе дополнительного профессионального педагогического образования. Особенность организации аудиторных занятий авторы связывают с увеличением объема дистанционных форм работы, что требует качественного изменения целевой направленности лекционных и практических занятий.

Ключевые слова: профессиональные компетенции педагога; непрерывное повышение квалификации педагогов; дополнительное профессиональное образование педагогов.

Annotation. The article deals with the requirements for classroom training in the system of additional professional pedagogical education. The authors associate the peculiarity of the organization of classroom classes with the increase in the volume of distance forms of work, which requires a qualitative change in the target orientation of lectures and practical classes.

Keywords: professional competence of the teacher; continuous professional development of teachers; additional professional education of teachers.

Введение. Развитие профессиональных компетенций современного педагога в соответствии с Концепцией непрерывного образования предполагает, что и содержание, и технологии, и условия повышения квалификации учителя должны изменяться пропорционально запросам нового времени. В связи с этим преподавателю вуза важно овладеть технологиями создания компетентностно-ориентированных программ дополнительного профессионального образования, программ учебных модулей; технологиями разработки и создания индивидуальных образовательных маршрутов слушателей; новейшими способами электронного и дистанционного образования.

Изложение основного материала статьи. Модернизация всех сфер социальной жизни, образовательные стратегии мирового пространства обусловливают новые потребности в области педагогической деятельности, приводят к осознанию важности обновления всей системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Вполне очевидно, что планируемые результаты при этом во многом будут определяться уровнем развития системы непрерывного педагогического образования, ведущими тенденциями его модернизации [2; 3].

Ведущей целью непрерывного педагогического образования на разных его этапах становится содействие развитию профессиональной компетентности педагога, то есть его способности решать профессиональные задачи, детерминированные стратегическими ориентирами обновления системы общего образования.

В соответствии с реалиями современного общества образовательный процесс направлен на раскрытие потенциала и наиболее полное развитие личности, что требует разработки и создания специфической развивающей образовательной среды, обеспечивающей возможность реализации индивидуальной траектории личностного развития через эффективное взаимодействие в поиске решений общих образовательных задач. Каждый должен овладеть способами деятельности и общения в условиях непрерывно развивающегося поликультурного сообщества, уметь применять полученные знания и навыки для профессиональной и личностной самореализации.

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется осознанием высокой значимости не просто человеческого ресурса, а эффективно действующего человека для планирования и осуществления изменений во всех сферах его жизнедеятельности. Специалисты отмечают, что развитие системы образования, вынужденной реагировать на вызовы времени, возможно только при условии высокой

компетентности педагогических работников [4]. Необходимо создать условия формирования положительной мотивации учителей к непрерывному профессиональному самосовершенствованию в области изучения, осмысления и применения педагогических инноваций, а также определить творческий ресурс самостоятельной деятельности в области педагогической инноватики. При этом идет актуализация, осознание возникших профессиональных затруднений, раскрывается внутренний профессиональный ресурс педагога, развивается профессиональная рефлексия как необходимая составляющая педагогического мышления учителя. Это требует серьезных изменений в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педкадров, основанной на формировании стремления к непрерывному профессиональному самообразованию.

Непрерывность профессионального образования осознается сегодня как необходимое требование, предъявляемое к специалисту в любой сфере деятельности. Стремительность социально-экономических преобразований, внедрение новейших наукоемких технологий, равно как и образовательные тенденции всего мирового сообщества, наблюдаемые сегодня, предъявляют новые требования к качеству педагогического образования, уровень которого во многом зависит от успешной координации действий и взаимодействий различных ведомств, негосударственных структур, общественных, общественно-профессиональных организаций. Вполне очевидно, что планируемые результаты при этом во многом будут определяться уровнем развития системы непрерывного педагогического образования и ведущими тенденциями его модернизации [3].

В соответствии с реалиями современного общества образовательный процесс направлен на раскрытие потенциала и наиболее полное развитие личности, что требует разработки и создания специфической развивающей образовательной среды, обеспечивающей возможность реализации индивидуальной траектории личностного развития через эффективное взаимодействие в поиске общих решений. На смену традиционным методам, технологиям и формам обучения приходит обучение с использованием электронных образовательных ресурсов. Педагоги среди форм повышения квалификации все чаще избирают формы дистанционные. И с этим нельзя не согласиться, поскольку данная форма позволяет не только ориентироваться на дифференциацию временных ресурсов и темпа освоения материала и развития педагогических компетенций, но и выбирать индивидуальный маршрут профессионального совершенствования и саморазвития с учетом актуальных потребностей каждого. Отмечено, что целями и задачами занятий, проводимых учреждениями повышения квалификации педагогов, являются организация лекционных и практических занятий таким образом, чтобы учитель сам оказался в ситуации обучающегося, чтобы он ощутил и понял современные требования стандарта, связанные с концепцией формирования коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных универсальных учебных действий, а так же с реализацией системно – деятельностного подхода в обучении слушателей [1].

Итак, количество времени, отводимого на аудиторные занятия педагогов на курсах повышения квалификации, сокращено до минимума. Как же должны быть организованы аудиторные занятия, чтобы они достигали максимального эффекта?

Вероятно, сначала надо разобраться в том, какие цели и задачи ставит перед собой преподаватель высшей школы, дабы отвечать требованиям современных образовательных реалий.

Основная задача классической лекции заключается в передаче большого объема учебной информации от преподавателя к слушателям. Основным работником является лектор, слушатели лишь изредка задают вопросы, в основном их деятельность носит пассивный характер.

Общеизвестно, что виды лекций разнообразны, их характеристика выстраивается в соответствии с целевой заданностью: вводные лекции, обзорные, итоговые и т.д.

Отличие современной лекции от классической состоит, во-первых, в том, что сегодня уже недостаточно новизны одного лишь теоретического материала, поскольку современный мир открыт для каждого в доступе к информации, сегодня все больше акцент делается на формировании профессиональных компетенций учителя, связанных с умением не только найти информацию, но и проанализировать ее, отобрать необходимое среди потока сведений (порой иногда и псевдонаучных). Во-вторых, анализ опыта работы учителей показывает, что серьезные проблемы у педагогов возникают в вопросах целеполагания, постановки задач и определения механизмов их реализации. Следовательно, лекция преподавателя вуза должна быть образцом чтения проблемной лекции педагогом-слушателем курсов, когда в сжатой форме достаточно четко «прописываются» цели и задачи освоения данной информации.

Чтение лекций, как правило, сопровождается использованием средств информационных и мультимедийных технологий (компьютерных презентаций, электронных учебно - методических программ, видеоматериалами – ресурсами сети Интернет и др.). Однако следует признать, что не всегда соблюдаются элементарные требования как к составлению презентационных материалов, так и к их использованию. Почему – элементарные, да потому, что чтение текстов с экрана является недопустимой ошибкой. Педагоги ведь и сами умеют читать! Зачем же загромождать слайд текстом, который потом звучит в исполнении преподавателя? Неужели преподаватель, который разместил в презентации 2/3 материала своей лекции, считает, что он использует компьютерные технологии, так называемые ИКТ? А ведь это бывает, к сожалению, не так уж редко. Сегодня достаточно много литературы, посвященной искусству презентации, которая поможет избежать ошибок [8].

Далее. Просмотр видеоматериалов. С какой целью? Методисты-классики в свое время отмечали, что все, что используется на занятии, должно работать на реализацию цели и задач. Какие мы ставим цели, задачи, предлагая просмотреть ролик? Эти задачи должны быть понятны как преподавателю, так и слушателям. И предложение ознакомиться с видеоматериалом должно сопровождаться вопросами, на которые после просмотра мы все должны ответить, эти вопросы должны носить дискуссионный характер, активизировать внимание аудитории, заставлять задуматься и высказать свою точку зрения. Вот тогда это и будет ИКТ.

Таким образом, можно отметить, что при использовании дистанционной формы обучения, когда минимизировано время, отводимое на аудиторную лекцию, назначение лекции значительно отличается от лекции классической. В данном случае лекция носит мотивирующий характер, это проблемная лекция, стимулирующая потребность в поиске материалов для ответов на возникающие вопросы. Говоря о том, что учитель должен использовать технологии проблемного обучения, нельзя забывать, что преподаватели вуза в этом должны быть примером. И для освоения технологии проблемной лекции не обязательно посещать

специальные курсы – эта технология используется преподавателем любого курса повышения квалификации педагогов.

Поговорим об организации практических занятий. Зачастую при анализе программ дополнительного образования отмечаем, что преподаватель обозначает практическое занятие в форме круглого стола или семинара. Целью данных форм практических занятий также является развитие профессиональных компетенций педагогических работников. Именно тех компетенций, которые обозначены в данной конкретной программе повышения квалификации и которые соответствуют федеральным стандартам высшего образования. Мы останавливаемся на этом более подробно на основании анализа дополнительных профессиональных программ, который нередко выявляет диссонанс в целях, задачах, механизмах и результатах освоения учебного материала слушателем.

Говоря о решения проблемы непрерывного повышения педагогического профессионализма, надо подчеркнуть важность развития аналитических особенностей педагогического мышления учителя, в основе которых лежит профессиональная рефлексия. Деятельность педагога буквально пронизана рефлексивными процессами. Грамотно построенные практические занятия направлены, в том числе, на раскрытие рефлексивных способностей педагога, поиск внутренних ресурсов решения педагогических задач. Педагог только тогда состоится как профессионал, если будет обладать непрерывным стремлением к самообразованию, овладеет новыми технологиями и будет грамотно их использовать, будет способен принимать самостоятельные решения, адаптироваться в непрерывно изменяющейся социальной и профессиональной сфере [7]. Непрерывность профессионального педобразования в соответствии с целевой заданностью обусловлена единством различных его форм, включая формальное образование, информальное и неформальное, и в этих условиях несомненно возрастают требования к организации аудиторных занятий.

Говоря о педагогическом образовании, важно обеспечить также преемственность содержания и форм его реализации на всех уровнях системы повышения квалификации как условия обеспечения непрерывности педагогического образования [6]. Данное умозаключение приводит к необходимости решения комплекса задач, среди которых можно назвать: практикоориентированность, преемственность и вариативность программ дополнительного профессионального образования; гарантию успешности продвижения педагога по своей собственной профессиональной траектории с учетом потребностей, интересов, способностей, уровнем его профессиональных притязаний. Это также обусловливает повышение требований к организации аудиторной работы.

Выводы. Эффективное овладение педагогами технологическими и образовательными инновациями можно обеспечить только тогда, когда будет гарантировано качественное ресурсное обеспечение образовательного процесса, формирование единого образовательного интерактивного контента, включая дистанционное и электронное обучение; когда аудиторные занятия в высшей школе в системе повышения квалификации будут выстроены в соответствии с запросами современного потребителя.

Литература:

1. Кашицына, Ю.Н. Мастер-класс как форма повышения квалификации учителей математики / Ю.Н. Кашицына / Современное общество, образование и наука: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2015 г.: в 16 частях. Часть 8. Мин. образования и науки Рос. Федерации. Тамбов: Юком, 2015. С. 42 – 44.

2. Кашицына, Ю.Н., Романова, Г.А. Инновационные процессы в повышении квалификации педагогических кадров / Ю.Н.Кашицына, Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. VI. С. 215-221.

3. Нечаев, М.П. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования / М.П.Нечаев, Г.А.Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2016. № 3. С. 109 –114.

4. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011.

5. Ривкин, Е.Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного общего образования. Теория и технологии / Е.Ю.Ривкин. Волгоград: Учитель, 2015.

6. Романова, Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области / Г.А.Романова // Вестник МГОГИ. Серия: Педагогика и психология, 2013. № 1. С. 51 –55.

7. Романова, Г.А. Об организации системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов науч.-практ. конф. 2015. № 2. С. 404 –411.

8. Шметткамп, М. Искусство презентации / М. Шметткамп Ускоренный курс: пер. с нем./ науч. ред. Перевода Т.В. Соломович. М.: Дело и Сервис, 2005.

УДК 376.42
кандидат психологических наук Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
учитель Разуваева Наталья Евгеньевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Вечерняя школа № 28» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В данной статье представлена оригинальная авторская коррекционная программа по формированию представления о будущем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости. Описаны основные этапы программы, выстроенные на основе специально проведенного исследования особенностей представления о будущем у старшеклассников с данным нарушением развития. Анализируются психолого-педагогические условия, необходимые для эффективного развития представления о будущем у школьников в условиях коррекционно-образовательного учреждения: развитие субъектной активности личности; становление адекватного уровня притязаний и самооценки; формирование системы позитивных ценностных ориентаций.
Ключевые слова: старшеклассники, умственная отсталость, представления о будущем, самоопределение, ценностные ориентации, самооценка, субъектность.
Annotation. This article presents the original author correctional program of formation of the vision of the future in adolescents with mild mental retardation. The main stages of the program built on the basis of specially conducted research of features of the vision of the future in adolescents with this developmental disorder are described. The psychological and pedagogical conditions for effective development of the vision of the future in adolescents with mild mental retardation in the conditions of correctional educational institution are analyzed: development of subject activity of the personality; formation of adequate level of claims and self-assessment; formation of a system of positive valuable orientations.
Keywords: adolescents, mental retardation, the vision of the future, self-determination, values, self-assessment, subjectivity.

Введение. Успешная социализация умственно отсталых подростков является одной из приоритетных целей реализации образовательных программ коррекционных школ. В специальной педагогике и психологии существует определенное количество исследований, посвященных данной проблеме (Антропова Т.С. [2], Аленкина О.А., Черникова Т.В. [3], Шутова Н.В. [12, 13]), однако научных работ, посвященных психолого-педагогическому сопровождению умственно отсталых старшеклассников в период их окончания обучения в коррекционном образовательном учреждении чрезвычайно мало. На наш взгляд, одним из перспективных направлений такой работы является формирование у умственно отсталых старшеклассников конструктивного представления о собственном будущем.

Старшеклассники с легкой степенью умственной отсталости сталкиваются с разнообразными трудностями в жизни, обнаруживающими у них недостаточную социальную адаптированность, недостаточность знаний о самом себе, неустойчивость самооценки, трудности в межличностных отношениях, которые являются преградой в процессе становления их представлений о будущем. Поэтому важно определить условия, способствующие формированию адекватного представления о будущем умственно отсталых школьников, и провести соответствующую коррекционно-развивающую работу.

Изложение основного материала статьи. В результате проведенного экспериментального исследования мы выявили специфические особенности представлений о будущем старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости, а также смогли определить психолого-педагогические условия формирования их представлений о будущем.

Для старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости характерен низкий уровень развития субъектности, что проявляется в несформированности навыков рефлексии и саморазвития, низкой активности в деятельности, неспособности совершать осознанный личностный выбор и нести за него ответственность. Самооценка у большинства испытуемых неадекватная, либо завышенная, либо заниженная.

Ценностные представления о будущем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости описывается ими в следующих характеристиках: жизненная мудрость, общественное признание, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, здоровье. Однако следует отметить, что практически для всех испытуемых перечисленные выше понятия являются в большей степени декларативными, но мало осознаваемыми.

Характерной чертой старшеклассника с легкой степенью умственной отсталости является негативное отношение к своему прошлому, достаточно позитивное отношение к настоящему, при котором предполагается удовольствие в настоящем и отсутствие заботы о будущем. Более половины старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости имеют ориентацию на будущее, однако она узконаправленная, поверхностная, без конкретных планов достижения жизненных целей.

Когнитивный компонент представления о будущем слабо дифференцирован, беден по содержанию, ориентирован, в основном, на работу. Испытуемых практически не интересуют проблемы, связанные с наличием жилой площади, дальнейшим обучением, материальной обеспеченностью. Эмоциональный компонент характеризуется, в основном, позитивной или смешанной оценкой своего будущего, в котором чаще всего присутствует неопределенность. Для старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости практически в равной степени характерны интернальная и экстернальная позиции по отношению к своему будущему.

Полученные экспериментальные данные послужили основой для определения необходимых психолого-педагогических условий, способствующих эффективному формированию конструктивного представления о будущем у умственно отсталых старшеклассников. На наш, взгляд к их числу можно отнести: развитие

субъектной активности личности; становление адекватного уровня притязаний и самооценки; формирование системы позитивных ценностных ориентаций.

Нами была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа, направленная на формирование адекватного представления о будущем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости посредством коррекции и развития их субъектной активности, становления адекватного уровня самооценки и системы позитивных ценностных ориентаций. Основной акцент в нашей работе был сделан на формирование и развитие субъектной активности старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости, поскольку развитие субъектности затрагивает и развитие самооценки, и ценностные ориентации. Это подтверждается в исследованиях субъектности К. А. Абульхановой-Славской [1], А. В. Брушлинского [5], А. К. Осницкого [6, 7], З. И. Рябикиной [10] и других.

При разработке психолого-педагогической программы мы ориентировались на исследования и авторские программы М. Р. Битяновой [4], Е. Н. Волковой [9], М. А. Пыжьяновой [8], Н. М. Скрипник [11] и др.

Данная программа была реализована во внеурочной деятельности в форме занятий по типу тренинга с группой старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости. Занятия вызвали интерес умственно отсталых старшеклассников, дали им возможность на практике моделировать свои представления о будущем, обеспечили активное вовлечение всех участников в процесс обучения. Всего было проведено 26 занятий длительностью от 45 до 60 минут, периодичность занятий - 2 раза в неделю. На разных этапах коррекционной программы использовались групповые, подгрупповые, индивидуальные и парные формы работы.

Программа была направлена на коррекцию и развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов субъектности. Занятия были организованы в форме тренинговой работы, которая включала в себя коррекционно-развивающие упражнения, беседы, арттерапевтические техники (рисование, аппликация), моделирование ситуаций и образцов поведения, психогимнастику, деловые и ролевые игры.

Коррекционная психолого-педагогическая работа осуществлялась в три этапа. Первый этап был направлен на создание у старшеклассников позитивной мотивации и настроя на коррекционную работу. Участникам объяснялись правила работы в группе, особенности проведения занятий. Для этого использовались игры-активаторы, упражнения и игры, направленные на сплочение и формирование взаимодействия между участниками, проводились беседы.

На втором этапе работа была нацелена на формирование у умственно отсталых старшеклассников адекватных когнитивных представлений о себе, других людях и окружающей действительности, а также у них формировалась интернальная позиция по отношению к своему настоящему и будущему. На данном этапе активно использовались тренинговые упражнения, ролевые игры, этюды, работа с пословицами и поговорками, составление кластера, элементы арт-терапии (проективный рисунок, аппликации), моделирование реальных жизненных ситуаций.

На заключительном этапе коррекционной программы происходило интегрирование итогов предыдущих занятий, обобщение индивидуального опыта и группового взаимодействия участников работы. Навыки и умения старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости отрабатывались как на тренинговых занятиях, так и непосредственно в ходе коррекционно-образовательной деятельности. Учителя-предметники на своих уроках целенаправленно создавали педагогические ситуации, где умственно отсталые обучающиеся должны были применить усвоенные на предыдущих этапах коррекционной программы навыки или умения.

Так, на предметных уроках математики, письма и развития речи, профессионально-трудового обучения часто использовались задания, где необходимо было работать в парах и микрогруппах, упражнения, требующие большей самостоятельности от каждого обучающегося, где вставал вопрос выбора действия, схемы решения задачи или ответа на вопрос. На уроках физической культуры давались задание на планирование своего режима дня, организацию отдыха и досуга, а также взаимодействие со сверстниками. Обязательным условием на всех уроках было самостоятельное выполнение задания обучающимися и осуществление ими оценивания результата согласно критериям, которые давал учитель. В выполнении домашних заданий умственно отсталым старшеклассникам предлагалось право выбора: учебник; тетрадь; задание на карточках; сообщение.

По окончании проведения коррекционной программы для оценки ее эффективности было проведено контрольное исследование. Для анализа его результатов нами использовался параметрический метод математико-статистического анализа – t-критерий Стьюдента.

Сравнительный анализ показателей контрольной и экспериментальной групп умственно отсталых старшеклассников выявил, что в группе испытуемых, которые прошли работу на тренинговых занятиях, произошли существенные изменения. Все диагностические показатели в экспериментальной группе значимо отличаются от показателей контрольной группы (на уровнях $p \leq 0{,}01$ и $p \leq 0{,}05$). А именно:

- Наблюдается повышение уровня развития показателей субъектности у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости экспериментальной группы, увеличилось число старшеклассников со средним уровнем развития субъектности.

- Уменьшилось число старшеклассников с завышенной и заниженной самооценкой, а реалистичная самооценка диагностируется у 50% старшеклассников экспериментальной группы. У умственно отсталых старшеклассников сформировались определенные знания о себе и своих способностях, что отразилось на их субъектной активности в учебной процессе и жизни.

- В системе ценностных ориентаций у умственно отсталых старшеклассников произошли определенные изменения. Для умственно отсталых старшеклассников на первый план выступили интересная работа, счастливая семейная жизнь, здоровье, наличие верных друзей, материально обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь. Во многом это говорит о том, что они стали чаще задумываться о своем будущем.

В системе ценностей на первых местах по значимости для умственно отсталых старшеклассников наряду с воспитанностью, ответственностью, высокими запросами появились понятия: продуктивная жизнь, счастье других, образованность. Это говорит о том, что школьники начали переосмысливать средства достижения определенных целей в будущем.

- Уменьшилось число умственно отсталых старшеклассников экспериментальной группы с гедонистическим отношением к настоящему, отсутствуют школьники с фаталистическим настоящим.

- В будущих жизненных целях старшеклассники с легкой степенью умственной отсталости экспериментальной группы стали ставить перед собой больше целей, чаще думать о качестве жизни, помощи другим. Они перечисляют больше профессий, которые хотели бы получить, чем было до формирующего

эксперимента, выделили получение образования, создание семьи, достижение материальной обеспеченности, реализацию себя в увлечениях.

- Когнитивный компонент представления о будущем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости стал более дифференцирован, содержание стало ориентироваться на различные стороны жизни: работу, семью, друзей, увлечения, дальнейшая учеба, материальная обеспеченность. Эмоциональный компонент представления о будущем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости характеризуется, в основном, позитивной оценкой своего будущего, или смешанной, в которой теперь присутствует только позитивная и неопределенная оценка.

Выводы. Таким образом, положительная динамика результатов проведенного эксперимента показала достаточно высокую эффективность психолого-педагогической программы по становлению субъектной активности в формировании реалистичного, согласованного и оптимистичного представления о будущем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости, что позволяет рекомендовать полученные научные результаты в образовательный процесс в специальных школах.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни: монография. - М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Антропова Т. С. Социализация детей с умственной отсталостью, проживающих в условиях учреждения интернатного типа // Молодой ученый. - 2018. - №46. - С. 265-269. - URL https://moluch.ru/archive/232/53769/ (дата обращения: 05.03.2019).
3. Аленкина О.А., Черникова Т.В. Социализация умственно отсталых детей: научные основы работы специалистов в России и за рубежом // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. - № 4. – Т. 17. – с. 123-127.
4. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования: учебно-методическое пособие. – М.: ПСТГУ, 2016. – 212 с.
5. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. - М.: Институт психологии РАН, 1994. - 109 с.
6. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1. / Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - № 5(7). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 15.02.2018).
7. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1. / Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - № 6(8). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 15.02.2018).
8. Пыжьянова М. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: дисс. канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2006. - 160 с.
9. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социо-культурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / под ред. Е.Н. Волковой. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 250 с.
10. Рябикина З. И. Перспективы исследований личности с теоретико-методологических позиций психологии субъекта // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. - № 3. – С. 6-19.
11. Скрипник Н. М. Развитие субъектности младших подростков в условиях поддерживающей образовательной среды на этапе перехода в среднюю школу: дисс. канд. псих. наук. – Пятигорск, 2014. – 219 с.
12. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского университета. – 2016. - № 2 (15). URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202 (дата обращения: 05.03.2019).
13. Шутова Н.В., Кисова В.В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // Вестник Мининского университета. – 2017. - № 1(18). URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335 (дата обращения: 05.03.2019).

Педагогика

УДК 373.1

аспирант кафедры рисунка и графики Коннова Алиса Сергеевна
Институт культуры и искусств Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва),
главный специалист
Управление по координации академического художественного образования
Российской академии художеств (г. Москва)

ТВОРЧЕСКИЕ КОНКУРСЫ И ОЛИМПИАДЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным вопросам, связанным с рассмотрением творческих конкурсов и олимпиад как действенной методики работы с обучающимися в процессе художественно-эстетического воспитания и развития их творческий способностей при изучении предмета изобразительное искусства предметной области «Искусство». В ней дается анализ работы проводимой на государственном уровне в данном направлении. Также представляются некоторые формы организации конкурсных проектов в рамках образовательной организации.

Ключевые слова: изобразительное искусство, художественно-эстетическое воспитание, творческие способности, конкурс, олимпиада, педагогические технологии, мотивация.

Annotation. This article is devoted to topical issues related to the consideration of creative competitions and competitions as an effective method of working with students in the process of artistic and aesthetic education and the development of their creative abilities in the study of the subject of fine arts subject area "Art". It provides an analysis of the work carried out at the state level in this direction. Also some forms of the organization of competitive projects within the educational organization are presented.

Keywords: fine art, artistic education, creativity, competition, Olympics, educational technology, motivation.

Введение. В течение последних десятилетий в нашей стране происходит множество процессов нацеленных на улучшение и модернизацию образовательной системы в соответствии с динамикой развития современного общества. Этот период можно охарактеризовать как наиболее интенсивный для Государственной политики, проводящийся в области образования. Благодаря осуществляемой в данном направлении работе и научным изысканиям лучших российских специалистов и ученых, основанных на историческом опыте, передовых традициях отечественного образования и зарубежной практике, происходит трансформация и расширение в целом понятия образовании и его функций. Сегодня об образовательном процессе принято говорить как о сложном механизме, нацеленном не только на генерирование определённых предметных знаний, но и на развитие и формирование личности, моделей и установок поведения и мышления индивидов. Безусловно данные преобразования по своей сути важны и имеют колоссальное значение в процессе эволюции общества, но в то же время это направление сопровождается обострением проблемных моментов и возникновением различных трудностей, на решение которых направлены все силы научного сообщества в области педагогики и психологии. Помимо внесения изменений, в основные законодательные акты регламентирующие процесс образования, разрабатывается множество концепций, дорожных карт, государственных программ, комплексов практических мероприятий в сфере образования и воспитания подрастающего поколения. Реализуются инновационные проекты по развитию и совершенствованию существующих образовательных моделей, а также по разработке и созданию новых механизмов, программ и технологий. Целью этой деятельности является как раз выявление существующих проблем и поиск наиболее оптимальных путей их разрешения.

Безусловно, метаморфозы, происходящие в области образования, не могли не затронуть педагогов как неотъемлемых участников данного процесса. К их деятельности предъявляются более жесткие требования, меняется сама форма трудовых отношений, внедряется так называемые эффективные контракты и договора, вводятся новые системы отчетности и поощрения педагогов. Все эти меры нацелены на стимулирование более качественной педагогической деятельности, выходящей за рамки привычных понятий, где педагог в определенные временные отрезки излагает учебный материал. Иными словами деятельность педагога не ограничивается просто проведением уроков, ему предлагаются множество новых форм работы с детьми, в том числе во внеурочное время, направленных на достижение более глубинных целей образования.

Изложение основного материала статьи. Одной из таких форм педагогической работы является практика организации участия обучающихся в различных конкурсных проектах. Проведенные в данном направлении исследования и анализы показывают, что данная форма педагогической деятельности действительно заключает в себе большой потенциал. В данной статье мы рассмотрим это направление в рамках предметной области «Искусство» дисциплины «Изобразительное искусство».

В опубликованной на электронном сайте Министерства просвещения Российской Федерации «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы» (далее Концепция) обозначено, что «изучение учебных предметов в рамках предметной области «Искусство» направлено: на формирование общероссийской культурной идентичности на основе изучения отечественного и мирового искусства; на приобщение обучающихся к сфере духовной жизни общества; на развитие художественно-ценностных ориентаций в окружающем мире, духовно-нравственных принципов и способности творческого освоения окружающей среды» [3, с. 2]. То есть конечной целью изучения изобразительного искусства в процессе освоения основных общеобразовательных программ является художественно-эстетическое воспитание через развитие творческих способностей обучающих. Какое же место в данном процессе могут занимать творческие конкурсы и олимпиады?

Творческие конкурсные проекты в области изобразительного искусства берут свое начало уже со второй половины 18 века, их основной направленностью был сбор информации о состоянии процесса обучения изобразительному искусству и ее анализ. Безусловно, и на современном этапе это также остается актуальным, масштабная и серьёзная научно-исследовательская деятельность в этом направлении проводится специалистами Института художественного образования и культурологии Российской академии образования (Фомина Н.Н., Копцева Т.А. и др.).

Сегодня данная область в системе обучения изобразительному искусству активно развивается. Различные конкурсы и олимпиады детского художественного творчества предлагаются для внедрения в образовательный процесс. Педагогам рекомендуют проводить активную работу по привлечению обучающихся к участию в конкурсах и олимпиадах, а также участвовать лично в соответствующих конкурсных проектах. В Концепции отмечено, что «в целях повышения качества работы учителей предметной области «Искусство» необходимо: развитие системы олимпиад и конкурсов художественно-творческого (музыка, живопись и др.) и педагогического мастерства для педагогических работников предметной области «Искусство» как формы повышения уровня профессионализма, результаты которых должны учитываться при аттестации учителя и влиять на рейтинг образовательной организации» [3, с. 11]. Но нередко в данном контексте образуется ситуация, при которой учителя обязуют принимать участие в подобных проектах с целью получения высоких результатов. В таких условиях этот метод становится просто механизмом получения дополнительных баллов в копилку рейтинга учителя и в целом школы, к участию в конкурсе привлекают исключительно детей одаренных в этой области, имеющих достаточно высокий уровень художественной подготовки, за частую полученный в системе дополнительного образования (художественных студиях, ДХШ, ДШИ и др.). В конечном итоге потенциал, заключённый в данном методе не используется или используется не в полной мере.

Рассматривая практику реализации конкурсного движения в контексте изучения предмета изобразительное искусство необходимо понять какое место они могут занимать в процессе достижения целей художественного образования в рамках освоения основных образовательных программ.

Весь процесс обучения, формы и методы работы с детьми подчинены знаниям о психологических особенностях возрастных периодов. Существует тенденция, при которой наиболее активными и многочисленными участниками различных творческих конкурсов являются дети дошкольного и младшего школьного возраста, помимо того зачастую творческие работы именно этой возрастной категории признаются наиболее удачными, живыми и интересными. Такая ситуация обусловлена тем, что в этом

возрасте дети более открыты к творческому процессу, у них еще не так сильно развито критическое мышление. В период среднего школьного возраста дети, вследствие своего развития и формирования новых знаний, становятся более требовательными, придирчивыми и недоверчивыми к любой новой информации, проявляется такая черта характера как максимализм. Данный период принято считать кризисным и в контексте уроков изобразительного искусства он проявляется в форме отрицания необходимости учиться рисовать. Ребенка уже не удовлетворяет творческий процесс сам по себе, ему необходимо понимать каким будет его результат и естественно ему не объяснить, что творчество и художественно-эстетическое развитие крайне важно в процессе формирования полноценной личности и ее умственных способностей. На практике обучающимся предлагают постигать азы изобразительного искусства, прилежно рисовать на уроках, а далее результат его творческой деятельности направляется в шкаф к учителю или же домой, где его далеко не всегда смогут оценить по достоинству.

В среде профессиональных художников, созданные ими произведения в конечном результате проходят конкурсные и выставочные отборы для экспонирования на выставках, закупок в коллекции музеев, присвоения премий, званий и грантов. Без этого не возможен и сам процесс профессионального художественного образования с самых первых его ступеней. Также и при обучении изобразительному искусству в системе общего образования необходимо создавать условия способствующие мотивации творческой деятельности обучающихся, формированию стремления рисовать и постигать секреты изобразительно мастерства не просто ради оценки в дневнике. В этой связи всевозможные конкурсные проекты раскрывают широкое поле деятельности и возможностей.

Любой ребенок по своей природе проявляет интерес к соревновательной деятельности, для него важна оценка результатов его труда. Приобщение школьников к участию в творческих конкурсах и олимпиадах повышает их интерес к творческому процессу и самому предмету изобразительное искусство. Когда ребенок заинтересован в процессе обучения, он проявляет большее усердие, внимательнее воспринимает информацию и нацелен на достижения высокого результата.

Необходимо сформировать понимание, что конкурсы и олимпиады детского художественного творчества это не только инструмент выявления и поддержки талантливых детей, наиболее одаренных в области искусства, что, безусловно, и само по себе ценно, но и метод работы с остальными обучающимися, эффективный в процессе художественно-эстетического воспитания и развития творческих способностей.

Сегодня предложен широчайший спектр различных конкурсных проектов в области искусства, различного уровня, направленности и форм проведения. Замечательно, что в этом направлении ведется работа уполномоченных органов власти – информация о конкурсах размещается на специальных образовательных порталах, со стороны учредителей образовательных организаций осуществляется рассылка, анонсирующая предстоящие мероприятия. Естественно, что привлекать каждого ученика без разбора к участию в таких масштабных проектах не целесообразно, но проводить подобную работу на уровне образовательной организации необходимо. Не случайно многие крупные конкурсные проекты, в соответствии со своими Положениями, подразумевают поэтапный конкурсный процесс – начиная с внутри школьного этапа, который самостоятельно проводят образовательные организации, далее районный, городской и вплоть до международного уровня. Но даже подбор и участие в подобных проектах является не обязательным условием для внедрения предлагаемой формы работы в практику обучения изобразительному искусству. Каждый педагог может придумывать и разрабатывать свои конкурсные мероприятия в рамках образовательной организации, беря за основу модели и принципы осуществления крупных конкурсов и олимпиад:

- предлагать обучающимся данную форму подведения итогов урока, четверти или года;
- формировать организационный комитет, жюри (из числа педагогов, администрации и старших школьников);
- проводить художественные советы по отбору работ;
- организовывать промежуточные и итоговые выставки (в учебном классе, в школьном музее, выставочном или актовом зале, рекреациях и холлах);
- устраивать тайные голосования, в которых могут участвовать все желающие, в том числе родители;
- использовать в работе информационные технологии (сеть интернет), проводя конкурсы в электронном формате на сайте образовательной организации или на официальных страничках социальных сетей;
- разработать систему оценивания и поощрения.

Это лишь некоторые из возможных направлений деятельности по внедрению конкурсов и олимпиад художественного творчества в образовательный процесс, спектр подобных методов и технологий может быть и значительно шире.

Когда ребенок заинтересован и полностью включен в активный процесс обучения развитие творческих способностей и совершенствования изобразительного мастерства происходит более продуктивно. Помимо действенного механизма мотивации детей к художественному творчеству, их участие в конкурсных проектах может являться эффективной педагогической технологией и для достижения других результатов образовательного процесса, таких как: расширение кругозора, раскрытие духовного и интеллектуального потенциала личности, развитие аналитического мышления, получения новых знаний выходящих за рамки школьной программы, создание ситуации успеха, стимулирование познавательной и творческой активности, воспитание моральных и нравственных качеств личности, патриотического воспитания. Этому могут способствовать различные формы организации и проведения конкурсов и олимпиад, например, с тематической направленностью посвященные какому-либо знаменательному событию, выдающейся личности или важной дате.

Выводы. Подводя итоги стоит еще раз отметить, что практика организации участия обучающихся в творческих конкурсных проектах предлагается на государственном уровне. В соответствии с Концепцией Министерства просвещения Российской Федерации рекомендуется «проводить творческие конкурсы на различных уровнях для повышения мотивации обучающихся к художественному творчеству» [3, с. 11].

В ходе проводимых экспериментальных исследований и апробации методики внедрения в процесс общего художественного образования творческих конкурсов и олимпиад как вида педагогической деятельности были получены положительные результаты подтверждающие эффективность данного направления.

Литература:
1. Рощин С.П. Мотивация художественного образования как важнейшая задача методики преподавания изобразительного искусства / Рощин С.П. – Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 4. С. 139-143.
2. Фомина Н.Н. Конкурсы и выставки изобразительного творчества детей в контексте художественной культуры: история, актуальные проблемы, перспективы: Учебное пособие / Фомина Н.Н. – М.: Издательство «Музыка». 2018. С. 256.
3. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы / материал Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Минпросвещения Россим– 2018. – 30 дек. – Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b
4. Рощин С.П. Научное обоснование основных положений изобразительного искусства – важнейшая задача методики / Рощин С.П. – Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 1. С. 236-241.
5. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования: Учебное пособие / Ломов С.П., Аманжолов С.А. – М.: МГПУ. 2011. С. 188.
6. Корешков В.В. Формирование личности учащегося в процессе декоративной деятельности по художественно-эстетической организации среды: дис. … докт. пед. Наук / Корешков В.В. – М.: 1994. С. 371.
7. Копцева Т.А. Воспитательный потенциал изобразительного искусства в образовательных учреждениях России: Монография / Копцева Т.А. – М.: Издательство «Альтекс». 2016. С. 346.

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Копцева Татьяна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Копцев Виктор Петрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский педагогический государственный университет" (г. Москва)

ВЫСТАВКА ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОПЫТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ В РЕГИОНАХ РОССИИ

Аннотация. В статье анализируются требования, предъявляемые современным обществом к педагогу-художнику, выявляются причины неудовлетворенности учителей традиционными формами повышения квалификации, основанными на устаревших программах, отстающих в содержании от «живой» практики; реализация образовательного исследовательского проекта «Передвижная выставка «Я вижу мир», в основе которого лежит «диалог» творческих работ педагогов-художников и детских произведений, рассматривается как способ выявления эффективного опыта повышения квалификации педагогов-художников в регионах России, который может быть востребован современной практикой.

Ключевые слова: передвижная выставка, детский рисунок, творчество педагогическое, повышение квалификации, педагог-художник, эффективный опыт, курс повышения квалификации педагогов, профессиональный уровень, профессиональное мастерство, педагогическая деятельность.

Annotation. The article analyzes the requirements of modern society to the teacher-artist, identifies the reasons for teacher dissatisfaction with traditional forms of advanced training, based on outdated programs, lagging behind the content of "live" practice; the implementation of the educational research project “Mobile exhibition“ I see the world ”, which is based on the“ dialogue ”of creative works of teachers-artists and children’s works, is seen as a way to identify effective experience of advanced training of teachers-artists in the regions of Russia, which can be in demand by modern practice.

Keywords: traveling exhibition, children's drawing, pedagogical creativity, professional development, teacher-artist, effective experience, teacher training course, professional level, professional skills, pedagogical activity.

Введение. К современному учителю предъявляются высокие требования: научить учеников учиться и полюбить учебу, развивать готовность ученика проявлять интерес к искусству и развиваться творчески, выражать свои мысли и чувства в произведении – это те образовательные проблемы, которые сегодня призван решать педагог-художник. Известное высказывание Льва Толстого об учителе гласит: «если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель». Любовь к детям – это призвание, а любовь к делу – качество наживное. Знание своего дела, в соответствии с запросами меняющегося мира, – задача, стоящая перед педагогом, который постоянно призван повышать уровень своей квалификации, чтобы быть компетентным, современным и интересным ученикам.

Век информационных технологий переполнен информационными потоками, которые дают возможность учителю повысить свой теоретический уровень и знания, но это не всегда ведет к компетентностному росту. Опросы педагогов-художников показывают, что большая часть учительства (60%) не удовлетворены современным уровнем курсов повышения квалификации. Среди главных факторов низкой их оценки они выделят:

- консервативность образовательных программ (каждый год одно и то же);
- курсы основаны на трансляции знаний, мало практики;
- формальный подход: главное получить удостоверение, а не повысить квалификацию, главное заплатить деньги за обучение, а не получить новое знание;
- не видение перспективы своего художественно-творческого развития (я не художник, рисовать мне незачем);
- отсутствие практической значимости курсовой подготовки, доминирование теории;
- отчужденный характер взаимодействия лекторского состава и обучающихся;

- отставание от практики, недооценка достижений инновационных процессов в художественном образовании.

Изложение основного материала статьи. Исследователи традиционных моделей повышения квалификации (С. Г. Вершловский, А. Н. Волковский, И. А. Колесникова, Н.В. Курбатова, И. В. Крупина, М. М. Левина, А. Е. Марон, В. А. Сластенин и др.) отмечают, что они не учитывают мобильность современного образования, быструю его изменчивость. Традиционные структуры не в состоянии быстро реагировать на запросы меняющегося мира и ведут курсы по устаревшим программам.

Выявлению эффективного опыта педагогической работы и внедрению его в практику способствуют мобильные формы, чутко реагирующие на внутренние и внешние изменения в художественном образовании, в теории и практике изобразительного искусства. Ежегодная передвижная выставка детского изобразительного творчества, проходящая наряду с выставкой творческих работ педагогов-художников, способствуют преодолению разрыва между реальной «живой» практикой и теми новшествами, которые аккумулирует в своей работе педагог. Общение (диалог) детского и взрослого искусства в их взаимодействии и взаимозависимости позволяет ежегодно наблюдать за развитием художественного образования, через анализ рисунка ученика выявлять эффективные методы преподавания, поскольку в детском произведении находят отражение технологии учительской деятельности.

Анализируя результаты творческой деятельности обучающихся в разных регионах станы детей, педагог-художник каждый год видит образ «нового» ученика, с его актуальными проблемами и интересами. Поскольку передвижная выставка организуется по итогам конкурса, то рисунки юных художников – победителей конкурса в меру своей выразительности становятся объектами внимания как с психолого-педагогической, художественной, так и оценочно-рефлексивной позиции.

Ежегодное участие в выставке педагога-художника расценивается как его готовность и желание к повышению уровня своей предметной художественной специализации и росту профессионализма. На протяжении десятилетий такая активная позиция учителя, деятельностный характер его самообучения приводят к самосовершенствованию и профессиональной реализации, приносят удовлетворение.

Учитель получает радость от творческого труда и это дает ему новый импульс в работе. Произведения педагогов-художников – это результат пленэрных практик, часто проводимых вместе с детьми, результат работы в творческих мастерских и образовательных проектах (индивидуальных, групповых, коллективных). Эти неформальные формы работы по интересам не просто объединяют учителей, но создают благоприятную среду для профессионального общения, обмена опытом и результатами педагогической деятельности. Ежегодная подготовка и участие в совместных с детьми выставках способствует всеобщему совместному обучению новому. По справедливому утверждению Конфуция «учитель и ученик растут вместе».

Выставка становится культурно-просветительным центром, где проходят мастер-классы, семинары, экскурсии, круглые столы, квесты и др. – комплекс мероприятий, интересных как детям, так и педагогам.

Передвижная выставка детского изобразительного творчества «Я вижу мир», а вместе с ней, и виртуальная выставка произведений педагогов-художников (живопись, графика, ДПИ и др.) способствует расширению диапазона знаний в области изобразительного искусства, разных его видов и жанров. Экскурсии по выставке произведений педагогов-художников обогащают новым знанием не только детей, но и родителей и учителей других предметных профилей, поскольку интерес к выставке велик.

Известное высказывание Я.А. Коменском о том, что «тот, кто мало знает, малому и может научить» всецело относится и к педагогу-художнику, воспитателю и учителю, преподающему детям изобразительное искусство. В отличие от традиционных форм получения информации (на лекциях КПК) учитель, находясь в активной деятельной позиции, переживая (проживая) разные роли: и автора-творца, и педагога-ценителя детского изобразительного творчества, и педагога-наставника, способного передать детям навык творческой деятельности уже по-другому смотрит на учебный процесс, узнает интересную для него информацию, в диалоге пытается решить актуальные для себя проблемы. Поскольку перспективы и планы профессионального роста у каждого педагога свои, то и траекторию своего индивидуального роста учитель выстраивает сам, все время, находясь в контакте с участниками проекта «Передвижная выставка»: учителями и детьми, постоянно корректируя путь, в связи с возникшими проблемами или перспективами роста.

Радость в труде, которую учитель получает от общения с детьми и в процессе художественной деятельности по созданию творческого продукта, способствует тому, что учитель учит детей находить удовольствие в художественно-творческой деятельности, учит радоваться достижениям других детей. Неудача – это опыт, важный и необходимый для преодоления своего неумения, он закаляет характер, помогает не останавливаться на достигнутом, заставляет работать и находить эффективные средства для решения своих творческих замыслов.

В рамках исследовательского проекта «Передвижная выставка» 2019 года была организована IX выставка творческих работ педагогов-художников «Я вижу мир». В выставке приняли участие 40 педагогов-художников из 15 регионов России: Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Калининград, Томск, Московская область, Республика Мордовия, Пермский край, Свердловская, Иркутская, Тверская, Владимирская области. Работы участников – это пейзаж, натюрморт, портрет, анималистический жанр, куклы, иллюстрация, тематическая картина, выполненные в живописных, графических, декоративных и смешанных техниках.

Педагоги-художники являются наставниками юных художников из разных уголков нашей страны, что позволяет вычленять общие тенденции в художественном образовании, видеть уникальное в педагогических методиках. Анализ выставки детского рисунка дает возможность вычленить эффективный опыт работы конкретного учителя, а также целого сообщества учителей, объединенных в региональный творческий центр Международного союза педагогов-художников. Выставка функционирует на протяжении 25 лет. Названные выше регионы России многие годы подряд демонстрируют высокий уровень выразительности детских работ и творческих работ педагогов-художников. Видя эту закономерность можно сделать вывод о том, что регионах ведется последовательная и систематическая работа повышения квалификации педагогов-художников, основанной на взаимосвязи творчества учителя и его ученика. Такой союз дает свои плодотворные результаты, подтвержденные успехами учеников на международных и региональных конкурсах. Педагогическая активность выражается в участии в выставочной и научно-методической деятельности.

Лонгитюдное исследование результатов выставочной деятельности позволяет видеть и ребенка, и педагога в развитии. Интересно наблюдать за тем, как дошкольники, становясь учениками начальных классов, продолжают участвовать в выставочном проекте, а восемнадцатилетний участник наших детских выставок, переходит в другой статус – студента художественно-педагогического учебного учреждения и начинает свой путь в художественном и педагогическом направлении. В этой связи возрастает интерес студентов к выставочному движению. Все чаще в экспозиции выставки «Я вижу мир» появляются работы студентов.

Также удается констатировать тот факт, что с каждым годом увеличивается количество опытных педагогов, которые какое-то время по разным причинам не занимались на практике изобразительным искусством, а сейчас возвращаются к продуктивному творчеству. Они ни только работают в изостудиях совместно с своими учениками, но и принимают активное участие в групповых занятиях в различных художественных мастерских, путешествуют «с этюдником» за плечами, выезжают на пленэр с коллегами из других регионов России. Возраст активных участников выставок с годами растет, но это не мешает им раскрывать свои таланты в изобразительном искусстве. Для многих опытных и заслуженных учителей (работающих пенсионеров) творческая активность – это стимул и мотив к саморазвитию и самосовершенствованию.

На заре возникновения движения «Передвижничество» (1994 г.) многие педагоги категорически отказывались выставлять свои произведения вместе со своими учениками за пределами своих образовательных организаций. Они говорили, что их работы будут выглядеть «блекло» на фоне ярких, выразительных и смелых работ юных художников. Ситуация изменилась, когда по призыву организаторов общественного движения педагогов-передвижников в 2009 году прошла первая такая выставка под общим названием «Наши кошки». Очень интересно было наблюдать как педагоги в своих работах, используя любимые художественные материалы, раскрыли тему. К общему удивлению педагогов этот творческий диалог детей и взрослых состоялся.

Экскурсии по взрослой и детской части выставки свидетельствовали, что ученики с восхищением смотрели на работы учителей. Поддержка учителей учениками стала важным стимулом дальнейшей совместной работы по подготовке очередного выставочного проекта. Так выставки с участием учеников и их наставников в рамках исследовательского проекта Передвижная выставка «Я вижу мир» стали проходить ежегодно.

Реализация выставочного проекта стала эффективным средством повышения квалификации учителей. Передвижничество превратилось в форму выявления педагогов-новаторов. Обнаруженные интересные технологии сразу получали распространение в практике. В результате были найдены такие средства активизации внимания зрителя как игра «Игадай-ка», «Кто больше найдет работ одного юного художника», «Кто найдет рисунки с одним названием», «Кто обнаружит работу самого юного или опытного художника», «По описанию найди картину», «По «живой картине» найди оригинал», «Кто быстрее сделает зарисовку произведения» и множество других. Особой популярностью у всех пользуется конкурс «Приз зрительских симпатий», в котором принимают участие все зрители, которые пришли на вернисаж. Каждому даются цветные флажки-стикеры, которые нужно прикрепить к понравившемуся детскому и взрослому произведению.

Ни один ребенок не остается без награды на вернисаже-празднике, организаторы конкурса придумывают разные номинации: самый озорной рисунок, самый грустный, самый трудоемкий, самый глубокий по замыслу, самый нарядный и т.п. Детское жюри, состоящее из юных художников разных возрастных групп, придумывают все новые и новые номинации, интересные театрализации, после игрового действия и «самая активная семья», и «самый активный участник диалога», и «самый внимательный зритель» получают приз.

Выводы. Таким образом, исследовательско-образовательный проект «Передвижная выставка» показал свою эффективность поскольку основан на интересе к нему, как педагогов, так и учеников. Каждый находит в нем свое место, активно участвуя в проводимых мероприятиях. Передвигаясь в течение года по стране по 6-11 маршрутным адресам, выставка объединяет вокруг себя большое количество людей: участников образовательного процесса, родителей, психологов, художников, студентов.

Активность педагогов разных регионов России, свидетельствует о важности для них этого проекта. В своих отзывах они отмечают, что ежегодно проводимая выставка «Я вижу мир» стала для них своеобразной формой познания нового, средством повышения квалификации. Несмотря на загруженность работы в школе или детском саду, учителя считают «передвижничество» средством «от увядания» и педагогического выгорания, «местом культурного и духовного роста», «стимулом к исследовательской активности», «местом встречи интересных людей», «инновационным методическим центром». Свою деятельность в выставочном проекте учителя изобразительного искусства, преподаватели художественных школ, воспитатели детских садов, руководители изостудий считают жизненно-важной потребностью, насущной необходимостью, условием своего творческого роста и самореализации в качестве педагога и в качестве художников.

Литература:

1. Акишина, Е.М. Возможности современных педагогических технологий в непрерывном художественном образовании [Электронный ресурс] / Е.М. Акишина // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – №2. – С. 8-13. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_8-14.pdf. – 0,5 п.л. ISSN 1997-4558.

2. Алексеева, Л.Л. Изобразительное творчество детей: от традиций к реалиям и прогнозам [Текст] / Л.Л. Алексеева // Гуманитарное пространство. Международный Альманах. – 2018. – Том 7. – №1. – С. 236-243. ISSN 2226-0773

3. Белов, Д.И. Сайт международной коллекции детского рисунка как средство популяризации искусства детей [Электронный ресурс] / Д.И. Белов // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – №3. – С. 69-76. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/belov_69-76.pdf. – 0,5 п.л. ISSN 1997-4558.

4. Копцева, Т.А. Передвижная выставка детского рисунка как средство развития художественного образования [Электронный ресурс] / Т.А. Копцева, В.А. Варданян, В.П. Копцев // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – №4. – С. 7–11. ISSN 2079-3499.

5. Колиниченко А. В., Колиниченко А. В. Повышение квалификации педагога // Молодой ученый. — 2016. — №25. — С. 552-554. — URL https://moluch.ru/archive/129/35812/ (дата обращения: 16.02.2019).

УДК 378.11:796
доктор педагогических наук, профессор Коровин Сергей Семенович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Ермакова Марина Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЯ В ПРАКТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Качество направленного использования ценностей физической культуры в образовании, всестороннем и комплексном воспроизводстве личности, требует системной организации управления процессами физического образования, что, в свою очередь обусловливает необходимость создания и реализации системы комплексного контроля процессов «трансляторов» физической культуры и результатов ее освоенности. Комплексный контроль при этом – система управленческих организационно-диагностических и оценочных действий по определению качества физического образования в части его (качества) соответствия общепринятым и/или иным нормативно-правовым требованиям. Система комплексного контроля представлена двумя компонентами – направлениями его организации и реализации: контроль системы физического образования и контроль объекта физического образования.

Ключевые слова: управление, физическое образование, комплексный контроль, понятийный аппарат контроля, цель, объект контроля, предмет контроля, функции контроля, предпосылки разработки системы контроля, структура и содержание комплексного контроля.

Annotation. The quality of the directed usage of the physical culture in education values, comprehensive and complex reproduction of the personality, demands the system organization of the management of physical education processes, that, in its turn, makes it necessary to create and realize the system of complex control of the processes of the “translators” of physical culture and the results of its assimilation. Complex control in this case is the system of the management, organization and diagnostics, and estimation actions to define the effectiveness of the process of physical education (processes of physical culture assimilation) and the quality of its correspondence to the established purposes-demands. The system of the complex control is represented by two components – directions of its organization and realization: control of a physical education system and the control of a physical education object.

Keywords: management; physical education; complex control; conceptual framework of control; a purpose; an object of control; a subject of control; functions of control; prerequisites of the control system workout; structure and content of complex control.

Введение. Физическое образование – вид физической культуры, – на всех этапах онтогенеза человека и непрерывного его образования призвано обеспечить изначально становление (в дошкольном возрасте) и, в дальнейшем, воспитание физической культуры личности (ФКЛ), сущностные характеристики которой обеспечивают следующие (по сути - целевые) результаты: воспроизводство ментальности в сфере социокультурных ценностей и ценностей физической культуры; качественные характеристики социализации обучающихся в сфере образовательной и (в дальнейшем) профессиональной деятельности.

Реализации означенных целевых векторов в использовании физической культуры требует системности в организации и реализации процессов освоения ценностей физической культуры, что, в свою очередь, означает совместную деятельность субъектов, реализуемую по установленным требованиям в отношении определенной цели [4, 5].

Понятие «системная организация» деятельности по использованию физической культуры обращает к понятию «управлении», под которым понимается свойство системы по обеспечению целостности структуры и оптимизации «жизнедеятельности» системы, а также оптимального функционирования системы; обеспечение режима деятельности по реализации программ деятельности для определенной цели. Таким образом, управленческая деятельность обеспечивает переход из одного состояния управляемой системы в другое, более качественное и востребованное [12].

При этом направленное использование ценностей физической культуры предполагает, во-первых, управление системой физического образования с привлечением всех его субъектов в преобразовании биосоциальной природы личности, и, во-вторых, организацию комплексного характера управления педагогическими воздействиями в отношении человека.

В этой связи управление физическим образованием обучающихся «начального» (внутришкольного) уровня есть взаимодействие его субъектов на основе объективных закономерностей освоения физической культуры для достижения планового результата. Такая деятельность предполагает (главным образом) поиск и обоснование управленческого решения, подбор и реализацию содержания образования, контролирующие мероприятия, анализ хода и результатов деятельности [7, 8]. При этом, достаточно значимым компонентом системы управления является контроль, который в связи с разнонаправленностью содержания физкультурно-спортивной деятельности по воспитанию культуры личности, должен быть комплексным.

В связи со значимостью контроля (как компонента системы управления) можно определить основные методологические предпосылки разработки системы комплексного контроля в физическом образовании; ими являются:

– содержание нормативно-правовых актов государства, «призывающих» сформировать основные культурологические характеристики обучающегося, отражающие сформированность современной, текущей и, если угодно, «перспективной» ментальности общества (прежде всего это отражение содержания всех ФГОСов, имеющих «хождение» в России, включая все этапы непрерывного образования);

– функциональный потенциал ценностей физической культуры в становлении, воспитании и формировании не только ФКЛ, но и компонентов и содержания базовой культуры личности, зарегистрированных в основных культурологических характеристиках человека;

– современные представления о структуре (компонентах) базовой культуры личности, понимаемой как

совокупность основ познавательной, коммуникативной, нравственной, эстетической, трудовой и физической культуры личности, на которую ориентировано содержание образования и воспитания.

Изложение основного материала статьи. Контроль (в широком смысле использования термина) является, по сути, этапом, компонентом и функцией общей системы управления физическим образованием; это деятельность по определению особенностей функционирования системы физического образования и коррекция для улучшения (сохранения качества) ее поведения.

Комплексный контроль в физическом образовании – система управленческих организационно-диагностических и оценочных действий по определению качества процесса освоения ценностей физической культуры в отношении установленной (определенной, плановой, цели и задач) [2, 7].

Цель комплексного контроля – обеспечить качество физического образования и управления им на основе оптимизации взаимодействия (внешнего и внутреннего) субъектов и факторов физического образования.

Объектом комплексного контроля является управление физическим образованием обучающихся, а предметом – собственно качественно-количественные характеристики личности, ее физической культуры.

Функция комплексного контроля (основная) – информационная; отражает деятельность по определению качества соответствия полученных результатов физического образования прогнозируемым (целевым) результатам; выявлению качества «отклика» объекта физического образования (обучающегося) на педагогические воздействия.

В системе комплексного контроля физического образования можно также выделить функции: ориентирующая; способствует своевременной коррекции содержания организационного и содержательного обеспечения физического образования в направлении достижение целевых результатов; действует в отношении всех субъектов образования; стимулирующая; отражает результаты рефлексии субъектов образования в отношении физкультурно-спортивной деятельности и ее результатов.

К числу задач комплексного контроля следует отнести следующие [9]:

1. Выявить систему (перечень) контролируемых показателей качества организации процесса физического образования и результатов этой образовательной деятельности.

2. Разработать и/или выявить нормативные («внешние», общепринятые) и «внутренние» (полученные от «своих» воздействий) контролируемые показатели, соотношение которых (нормативных эталонных и полученных в ходе образования) позволит оценить в целом качество организации процесса освоения физической культуры) как в отношении объекта, так и субъекта образовательной практики.

3. Определить факторы влияния (как негативные, сдерживающие, так и позитивные, прогрессивные) на динамику критериальных характеристик (показателей) комплексного контроля.

4. Определить (разработать) организационно-педагогические мероприятия, связанные с коррекцией содержания целостного процесса физического образования и физкультурно-спортивной деятельности (ФСД) в отношении объекта.

5. Подобрать соответствующие (по результатам контроля) способы (педагогические условия) коррекции содержания физкультурно-спортивной деятельности и организационно-педагогические мероприятия по улучшению качества физического образования.

Таким образом, методологическую основу комплексного контроля составляют следующие основные положения:

– определение основных направлений – компонентов и содержания комплексного контроля, отражающих всю полноту и комплексность системы педагогических воздействий на человека (объекта физического образования, обучающегося, спортсмена и т.п.) и «возвратных» реакций – результатов «отклика» объекта на эти воздействия;

– определение (подбор) методов и частных методик (тестов) регистрации и измерений двигательных и личностных свойств, качеств и функций – тестов; их соответствие требованиям надежности, объективности, информативности;

– определение оптимального количества-качества показателей контроля, регистрация (измерение, тестирование) которых позволяла бы выявить и оценить с возможно большей полнотой всю совокупность изменений в двигательной и личностной подготовленности обучающихся;

– обеспечение стандартных условий для регистрации исследуемых характеристик объектов контроля и получения данных о контролируемых показателях.

Исходя из масштабности процесса физического образования, систему комплексного контроля целесообразно исследовать в двух основных компонентах – методологических направлениях:

- контроль системы организации физического образования;
- контроль объекта физического образования (спортивной подготовки).

Эта система в полном объеме отражает направления функционирования и реализации контрольно - диагностических мероприятий в отношении сколь организационно - педагогических начал физического образования, столь и его результатов – основных характеристик культуры личности, зафиксированных в измененных двигательных и личностных способностях и потребностях обучающихся.

Анализ вышеизложенного показывает, что основными составляющими компонента комплексного контроля «контроль системы организации физического образования» являются: контроль и оценка факторов внешней среды; контроль и оценка компетентности субъекта организации и реализации содержания физического образования (педагог, тренер); контроль и оценка факторов образовательной среды.

Контроль факторов внешней среды - условий реализации физического образования,- осуществляется в отношении диагностики и оценки следующих основных показателей [4, 7, 13]: качество санитарно-гигиенических условий организации и реализации всех форм освоения физической культуры, осуществляемых в рамках деятельности образовательной организации (классно - урочная, внеклассные, в режиме дня); оптимальная периодичность и систематичность учебных занятий в структуре учебной недели, четверти и года (включая внеклассные и внешкольные мероприятия); качественно-количественные характеристики спортивного инвентаря и специального оборудования (как отражение возможно более широкого фонда материальных ценностей физической культуры), «сопровождающего» и обеспечивающего полноценную реализацию содержания программного материала (содержательного обеспечения всех форм организации процессов освоения физической культуры); состояние спортивного(ых) сооружения(ий) (всех спортивных площадей), бытовой обеспеченности образовательного процесса по освоению физической культуры; отношение преподавательского состава (преподавателей других школьных учебных предметов) и

иных субъектов образования в конкретной образовательной организации к физической культуре и ФСД; включенность в школьное физкультурное движение; качество соблюдения «защитных» (предупреждающих) мероприятий и техники безопасности (обеспечение безопасности жизнедеятельности обучающегося в образовательной организации, включая систему охраны и допуска в образовательную организацию, соблюдение всех требований к технике безопасности в ходе реализации всех форм организации и освоения содержания ФСД).

При этом факторы внешней среды процессов освоения физической культуры есть отражение среды образовательной системы в целом; их (факторы внешней среды) следует понимать как совокупность климатических, экологических, социально-экономических и политических факторов, оказывающих влияние на внутренние характеристики (регламенты) физкультурной образовательной системы [13].

Контроль и оценка компетентности субъекта образования (преподавателя) заключается в диагностике и оценке сформированности: способности к направленному использованию ценностей физической культуры в воспитании, обучении и развитии обучающихся на основе индивидуальных психофизическох потребностей и способностей; готовности создавать реализовывать образовательные программы по физической культуре (прежде всего речь идет о создании программно-содержательного обеспечения ФСД); способности подбирать и эффективно использовать принципы, методы, средства и организационные формы освоения физической культуры; способности решать задачи формирования базовой культуры личности в ходе физического образования; способности создавать и эффективно использовать образовательную среду в процессе реализации содержания предмета Физическая культура для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов образования готовности к взаимодействию с другими участками образовательного процесса и обучающимися; поддерживает их активность, инициативность и самостоятельность обучающихся в ходе ФСД.

Представленная совокупность компетенций определяет основные ориентиры профессионального совершенствования и самосовершенствования.

На основе сложившихся научных представлений о структуре образовательной среды (как совокупности информационных, технических, методологических и методических средств и элементов инфраструктуры образовательной организации), контроль и оценка факторов образовательной среды осуществления в отношении: комплекса информационно-образовательных ресурсов (различные носители информации, совокупность учебно-методического сопровождения и обеспечения образовательного процесса); программно-содержательное обеспечение процесса освоения физической культуры (физического образования) (по сути – методическое обеспечение реализации двигательных и педагогических ценностей физической культуры); разработанности и качества направленного использования образовательных технологий, методических направлений, методик (в части соблюдения принципов, форм освоения физической культуры, методов); финансового обеспечения физического образования; кадрового обеспечения процесса физического образования (учителя физической культуры, учителя смежных предметов – дисциплин, обслуживающий персонал и т.п.).

В целом контроль содержания (составляющих) компонента «объект физического образования» осуществляется в направлении выявления и оценки состояния культуры личности как в отношении контроля базовой, так и физической культуры личности (ФКЛ). Контроль состояния ФКЛ (его выделение как компонента базовой культуры личности) осуществляется, тем не менее, особо, так как его становление – полностью прерогатива физического образования.

Выводы. Таким образом, комплексный контроль в физическом образовании – система управленческих организационно-диагностических и оценочных действий по определению качества процесса освоения ценностей физической культуры в отношении установленной цели и задач. Его методологическую основу составляют: определение основных направлений – компонентов и содержания комплексного контроля, отражающих всю полноту и комплексность системы педагогических воздействий на человека и «возвратных» реакций – результатов «отклика» объекта на эти воздействия; определение (подбор) методов и частных методик (тестов) регистрации и измерений двигательных и личностных свойств, качеств и функций – тестов; их соответствие требованиям надежности, объективности, информативности; определение оптимального количества-качества показателей контроля, регистрация (измерение, тестирование) которых позволяла бы выявить и оценить с возможно большей полнотой всю совокупность изменений в двигательной и личностной подготовленности обучающихся; обеспечение стандартных условий для регистрации исследуемых характеристик объектов контроля и получения данных о контролируемых показателях.

Литература:

1. Всемирная энциклопедия: философия / гл. ред. и сост. А.А. Грицанов: М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
2. Железняк, Ю.Д. Методика обучения физической культуре. / Ю.Д. Железняк, И.В. Кулишенко, Е.В. Крякина / М.: Издательский центр «Академия», 2013. 256 с.
3. Коджаспирова, Г.М., Словарь по педагогике. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров / М.: ИКЦ «МарТ; Ростов на/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
4. Коровин, С.С. Введение в теорию и дидактические основания физической культуры: курс лекций по теории и методике физической культуры. / С.С. Коровин - Оренбург: ОГПУ, 2006. 132 с.
5. Коровин, С.С. Теория и методика формирования физической культуры личности. / С.С. Коровин - Оренбург: ОГПУ, 2005. 72 с.
6. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры. / Л.П. Матвеев - М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
7. Никитушкин, В.Г. Комплексный контроль в подготовке юных спортсменов: монография. / В.Г. Никульшин - М.: Физкультура и спорт, 2013. 208 с.
8. Основы управления подготовкой юных спортсменов / под ред. М.Я. Набатниковой. - М.: Физкультура и спорт, 1982. 280 с.
9. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте, Общая теория и ее практические приложения. / В.Н. Платонов - М.: Советский спорт, 2005. 820 с.
10. Терминология спорта. Толковый словарь спортивных терминов / сост. Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер. М.: СпортАкадемПресс, 2001. 480 с.
11. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1980. 445 с.

12. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физической культуры и спорта./ Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов - М.: Академия, 2014. 480 с.
13. Чуклова, Н.В. Гуманизация физического воспитания студентов: монография / Н.В. Чуклова, Т. И. Меерзон, М.А. Ермакова. – Оренбург: ОГИМ, 2009. – 116 с.

УДК 378
ББК 74.48
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Краснокутская Ольга Алексеевна
Калмыцкий государственный университет (г. Элиста)

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОЙ СФЕРОЙ РЕБЕНКА

Аннотация. Статья посвящена вопросам подготовки в вузе будущих педагогов к педагогической работе с эмоционально-чувственной сферой младших школьников. Уточнены понятия эмоций и чувств. Показана зависимость умений педагога адекватно взаимодействовать с эмоционально-чувственной сферой ребенка от его знаний о характере своего восприятия объектов и знаний собственной субъективной реальности. Рассмотрены необходимые условия построения исследуемого процесса. Особенное внимание уделено формированию эстетических чувств студентов и особенностям их готовности к реализации гуманитарной модели образования. В рамках такой модели ребенок существует целостно, и его эмоционально-чувственная сфера должна восприниматься в контексте его целостного сознания.
Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоционально-чувственная сфера, эстетические чувства, эмпатия, музыкальность, гуманитарная модель образования.
Annotation. The article is devoted to the issues of preparing future teachers in higher educational institutions for pedagogical work with the emotional-sensual sphere of younger schoolchildren. Refined concepts of emotions and feelings. The dependence of the skills of the teacher to adequately interact with the child's emotional and sensual sphere from his knowledge of the nature of his perception of objects and knowledge of his own subjective reality is shown. The necessary conditions for the construction of the process under study are considered. Particular attention is paid to the formation of aesthetic feelings of students and the peculiarities of their readiness to implement the humanitarian model of education. Within the framework of such a model, the child exists holistically, and his emotional-sensual sphere should be perceived in the context of his whole consciousness.

The article considers the professional education of future teachers in the context of the ideas of the humanitarian-anthropological approach. The essence of the humanitarian principle that acts as the regulator of such an educational process that ensures the formation of students' subjectivity, their value attitude to the profession and the development of professional self-awareness is revealed. The results of a study devoted to the formation of readiness for professional activities of a humanitarian type in future teachers are presented.
Keywords: emotions, feelings, emotional-sensual sphere, aesthetic feelings, empathy, musicality, humanitarian model of education.

Введение. Эмоции и чувства составляют, как известно, важную сторону внутренней жизни человека. Каждый из нас в определенный момент своей жизни находится в каком-то эмоциональном состоянии и переживает те или иные чувства. При этом мы можем их не осознавать, но они влияют на особенности наших действий и общения с другими людьми, на результаты нашей деятельности и, в целом, на качество жизни.

По данным исследований (В.Г. Вершловский, С.П. Иванова, А.Х. Пашина, А.М. Прихожан и др.), у педагогов нередко встречаются «эмоциональная глухота», повышенная тревожность, неумение управлять эмоциями, их неадекватное проявление, негибкость в общении с детьми, нервозность, невыразительность эмоций, доминирование негативных эмоций. И одна из причин этого кроется в том, что педагоги не осознают собственных чувств и эмоциональных переживаний, не видят свою собственную личность в качестве «инстумента» педагогической деятельности, который существенно влияет на внутреннее состояние ребенка. Они зачастую не отдают отчета в том, каково влияние в педагогической реальности «со-бытийной общности» [6], которая пронизана эмоциональными контактами и чувственными отношениями. Педагог, сам пребывая в определенном эмоциональном состоянии и взаимодействуя с детьми, может или окрылить и вдохновить их, или, наоборот, вселить в них неуверенность и снизить их тонус.

Следует признать, сложившаяся система образования в школе обращена своим вниманием, главным образом, на предметно-объектную сторону жизни личности. Она игнорирует субъективную реальность. И проблема учителей в том, что они, по выражению Е.А. Ямбурга, больше предметники, чем «специалисты по ребенку». Чтобы быть такими специалистами, они должны очень хорошо понимать все «устройство» человека как живой, саморазвивающейся системы, ее эмоционально-чувственную сферу. Но здесь уже вопрос о качестве подготовки будущих педагогов в вузе. Как показывают наши обследования студентов педагогического факультета Калмыцкого государственного университета, подавляющее большинство не осознают особенностей собственного внутреннего мира и сознательно не делают собственные чувства предметом рефлексии. Кроме того, из общения со студентами разных курсов педагогического факультета, на констатирующем этапе нашей исследовательской работы, мы выявили, что они не задумывались над вопросом собственных эмоций и чувств как факторе педагогического влияния. Для них существуют конкретные методы, приемы, методики, технлогии, которые лежат в предметной области и не связаны с их субъективной реальностью.

В нашем исследовании мы ставим вопрос о научных основах подготовки будущих педагогов к работе с эмоционально-чувственной сферой ребенка, о выявлении условий такого образовательного процесса, который позволял бы будущим педагогам целостно изучать эту сферу. И нам важно здесь рассмотреть, с одной стороны, методологию исследования данной проблемы, с другой – найти, опираясь на эту методологию, те формы и методы, которые обеспечивают готовность будущих педагогов к адекватному взаимодействию с субъективной реальностью ребенка.

Эмоционально-чувственная сфера личности рассматривалась в трудах многих отечественных и зарубежных исследователей (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.). О месте эмоций как факторе развития личностно-смысловой сферы раскрыто в работах В.К. Вилюнаса, Г.Х. Шингарова и др. Проблемы развития эмоциональной регуляции действий ребенка освещены в исследованиях Л.И. Божович, А.В. Запорожца, И.С. Неймарк, Д.Б. Эльконина. Эмоциональный аспект восприятия искусства рассмотрен Л.С. Выготским, А.Н. Малюковой, А.А. Мелик-Пашаевой, П.В. Симоновым, Б.М. Тепловой и др. При всей достаточной изученности проблемы эмоционально-чувственной сферы личности наиболее непроработанным остается вопрос о подготовке будущих педагогов к работе с этой сферой. И здесь необходим более целостный взгляд на проблему, предполагающий понимание широкого контекста развития человека, развитие его самосознания.

Изложение основного материала статьи. Исследования показывают, что эмоции и чувства человека, так или иначе, связаны с социальными условиями существования. И они всегда носят личностный характер. В чем отличие эмоций и чувств? Эмоции - это субъективные переживания, которые сигнализируют человеку о состоянии (благополучном или неблагополучном) его организма и психики. Они ситуативны, скачкообразны – как мгновенная реакция на внешние и внутренние раздражители. А чувства – это более сложная «субстанция». Они имеют и субъективное, и объективное предметное содержание. Связаны с объектами, имеющими для личности ценностное значение. Именно от личностного смысла и значения, которым человек наделяет тот или иной предмет, зависит качество его переживаний, заключенных в чувствах. Обобщенно можно сказать: чувства привязаны к объекту, к его оценке личностью, а эмоция – к ситуации. Или еще точнее: эмоция – это реакция. Они, по мнению А.В. Запорожца, тесно связаны с деятельностью эмоционального воображения [3]. Чувства же отражают отношения. Они связаны, с одной стороны, с непосредственно воспринимаемыми свойствами, с особенностями восприятия какого-либо объекта, с другой – с теми представлениями, знаниями, понятиями, которые имеет о нем человек.

Эмоции и чувства являются состояниями психики, которые накладывают отпечаток на действия, поступки, поведение, деятельность и в целом на жизнь человека. Они могут либо побуждать к активности, либо угнетать ее. Эмоциональные состояния определяют, главным образом, внешнюю сторону поведения и психической деятельности личности, а чувства оказывают влияние на содержание внутренних переживаний и обусловлены духовными потребностями человека. Будущему педагогу очень важно, соприкасаясь с внутренним миром ребенка, видеть всю сложность контакта и коммуникативных отношений с ребенком на уровне эмоционально-чувственного обмена.

Исследуя возможности построения образовательного процесса, который обеспечивал бы будущим педагогам достаточный опыт, связанный с пониманием эмоционально-чувственной сферы ребенка, мы попытались определить основные условия такого процесса. Отталкиваясь от знания о том, что чувства, так или иначе, связаны с характером восприятия личностью объектов, мы выявили первое условие, которое необходимо соблюдать, выстраивая процесс подготовки будущих педагогов к работе с эмоционально-чувственной сферой ребенка. Оно касается изучения студентами специфики их собственного восприятия. Не объект сам по себе, а то, как мы его воспринимаем, в конечном счете, влияет на наши чувства. Известно же, что один и тот же предмет или одна и та же ситуация у разных людей может вызывать разные чувства. И будущим педагогам важно учиться видеть эту зависимость своих эмоций от своего же восприятия и связь чувств с ценностным отношением к объекту.

Механизм возникновения эмоций связан с источниками активности человека. И эти источники, как подсказывает психология человека, лежат в сфере потребностей и мотивов [5, с. 257]. «Условия, предметы и явления, способствующие удовлетворению потребностей и достижению целей, вызывают положительные эмоции: удовольствие, радость, интерес, возбуждение и т.д. Напротив, ситуация, воспринимаемая субъектом как препятствующая реализации потребностей и целей, вызывает отрицательные эмоции и переживания: неудовольствие, горе, печаль, страх, грусть, тревогу и т.д.» [5, с. 258]. Следовательно, можно констатировать двойную обусловленность эмоций: с одной стороны, потребностями (мотивацией), с другой – особенностями ситуации. Эмоции сигналиризуют субъекту о возможности или невозможности удовлетворения его потребностей. Идентифицировать эмоции можно на основе мотивации, отражающей степень желательности событий [7]. Надо учитывать не сами по себе отдельные эмоции, а видеть их в контексте всей психической жизни человека [2]. Для педагога в этом случае они становятся информацией, которая позволяет больше знать о такой жизни ребенка и понимать особенности его личности.

Следующее условие в работе со студентами по формированию у них готовности к педагогическому взаимодействию с субъективной реальностью (в частности, с эмоционально-чувственной сферой) ребенка связано с пониманием возраста младшего школьника. Что представляет собой эмоционально-чувственная сфера детей этого возраста? По данным психологический исследований (А.Н. Малюков и др.), к моменту поступления в школу у ребенка накапливается уже достаточный опыт эмоциональных и чувственных переживаний, который очень сильно опережает опыт рациональный. Потому важно в этот момент помочь ребенку правильно осмыслить свои ощущения, эмоции, переживания. Помочь организовать «иерархию» чувства и развить их. И такая помощь, как подсказывают нам исследования в области междисциплинарного знания (Д. Риццолатти и др.), может быть осуществлена не всегда непосредственно [8; 9]. Само состояние педагога, его «молчаливое» сочувственное отношение к ребенку, его способность диалогично воспринимать любые его эмоциональные всплески и проявления считываются «зеркальными нейронами» ребенка и оказывают педагогическое воздействие на него. В связи с этим, мы выделяем следующее условие в построении процесса работы со студентами – будущими педагогами. Это создание ситуаций, которые позволяют студентам накапливать опыт «прочитывания» эмоционального состояния в контексте исследования внешней феноменологии (взгляд, мимика, жесты, поза) себя и другого человека, а также интроспективного самоисследования.

Следующий фактор, на который мы обращаем внимание в нашем исследовании и который подсказывает еще одно условие эффективной работы со студентами, связан с предметной областью образования. Педагогическое взаимодействие происходит, главным образом, в контексте освоения того или иного предмета. И важно понимать его особенности и возможности в плане «эмоционально-чувственного» потенциала. А такой потенциал, как полагает С.В. Белова, есть у любого предмета, если мы переводим его в пространство гуманитарного образования – такого образования, которое обеспечивает развитие самосознание личности и базируется на текстуально-диалогическом принципе [1]. Там, где идет речь не об отчужденном

предмете, а об отношении к нему, о субъективных переживаниях, связанных с его познанием, и будет разворачиваться именно такая образовательная модель. И в этом случае опыт эмоционально-чувственного переживания становится элементом содержания гуманитарного образования.

Особое внимание в нашем исследовании мы уделяем предметам художественно-эстетического цикла. По понятным причинам, их потенциал, в плане воздействия на эмоции и чувства ребенка, огромен. Эти предметы дают детям переосмысление духовного опыта на основе развития эстетического видения окружающего мира, его эмоционально-образного постижения. Эстетические эмоции и чувства, которые позволяют развивать данные дисциплины, определяют уровни эстетических потребностей, восприятия, вкуса, идеала. Здесь важно понимать заложенный в предмете диапазон коммуникативных отношений и творческой деятельности, которые можно развернуть в образовательном процессе. В предметах художественно-эстетического цикла есть содержание, необходимое для развития эстетических чувств.

Эстетическими мы называем чувства, которые связаны с переживанием удовольствия или неудовольствия, вызванные красотой или безобразием воспринимаемых объектов, таких, например, как явления природы, произведения искусства, люди, их поступки и действия. Это чувства отражают понимание возвышенного и низменного, трагического и комического, красоты и гармонии мира. Такие чувства реализуются через эмоции, которые по своей интенсивности могут простираться от легкого волнения до глубокой взволнованности, от эмоции удовольствия до эстетического восторга [4]. Чтобы уметь и переживать эстетические чувства, и вызывать их у детей, будущим педагогам важно обладать качеством музыкальности.

Исследование феномена музыкальности дано в работах Б.М. Теплова, С.И. Науменко, К.В. Тарасовой и др. Считается, что ядром этой способности является эмоциональная отзывчивость. А в ее структуре, в свою очередь, заложены: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Заметим, что специфика развития музыкальности у будущих учителей начальной школы заключается не столько в развитии музыкальности, как особого, специального, профессионального вида деятельности личности, сколько в развитии базовой, родовой способности личности «музыкального» восприятия мира. Такая эмоциональная отзывчивость будущего учителя связана, прежде всего, с его сенсорным опытом и с экспрессивными сторонами его личности. И важное значение здесь имеет способность пропускать все явления, с которыми он соприкасается, через собственные эмоции. Эмоциональное состояние будущего педагога познается им самим в процессе общения его с музыкой и обусловливается ее эмоционально-образным строем. Мы определили необходимость связи будущих педагогов с музыкой на учебных занятиях, посвященных изучению любых дисциплин, в качестве еще одного важного условия развития их музыкальности. Среди заданий, которые мы предлагаем студентам на разных занятиях, есть задания по определению ритма и музыкальности собственного настроения и состояния (например, мини-рефлексия «Какая музыка сейчас живет во мне»). Полученное обогащение и углубление собственных музыкальных впечатлений и личностного музыкального опыта, в целом, влияют на глубину познания студентами эмоционально-ценностной сферы человека.

Еще одно условие, которое мы выделяем в работе с будущими педагогами, предполагает создание ситуаций, в которых студенты накапливают опыт эмпатии. Под эмпатией, в широком смысле, понимается душевность, сердечность, способность к сопереживанию и умение устанавливать духовный контакт с людьми. Такие показатели эмпатии будущего учителя являются необходимым условием успешности и продуктивности всей его деятельности. Музыка, по природе своей, способна раскрыть в человеке самые тонкие чувства и образы. Задача учителя состоит в том, чтобы помочь детям душевно откликнуться на них, вызвать желание быть причастным к миру прекрасного. Но прежде он сам должен учиться давать такой отклик и рефлексировать его как условие педагогического воздействия на другого. В работе со студентами, ориентируясь на развитие у них эмпатии, мы создаем на учебных занятиях такие ситуации, которые позволяют получить «доступ» к собственным образам и переживаниям. Мы используем музыкальные произведения как «объекты», запускающие такие переживания и образы, которые студенты «опредмечивают» в текстах (рисунках, слове) и делают их объектом рефлексии. Это происходит в рамках ситуаций текстуально-диалогической деятельности [1].

Понимание сущности эмоционально-чувственной сферы личности и определение условий подготовки будущих педагогов к работе с внутренним миром детей позволили нам выделить основные критерии готовности к такой работе. Среди них: сформированность устойчивых мотивов профессиональной деятельности; развитость умения распознавать и понимать собственные эмоции и чувства; осознание зависимости своих эмоций и чувств от характера восприятия объкта; саморегуляция и управление своими эмоциями; умение развивать в себе музыкальность как способность чувствовать и понимать «ритмы жизни»; умение развивать эмпатию; педагогическое воображение и способность к рефлексии образов субъективной реальности.

Выводы. Обобщая сказанное, выделим особенности подготовки будущих учителей начальной школы к работе с эмоционально-чувственной сферой ребенка. Они касаются условий построения процесса, включающих в себя ситуации, которые содержат:

1) актуализацию собственных переживаний студентов и их рефлексии;
2) исследование характера своего восприятия, ценностного отношения к объекту и зависимости чувств от этого восприятия;
3) изучение влияния эмоций одного человека на эмоции другого (опыт считывания «зеркальных нейронов»);
4) общение с произведениями музыкального искусства и разворачивание на основе этого рефлексии эмоционального отклика и чувственных переживаний;
5) опыт эмпатии;
6) опыт музыкального восприятия действительности;
7) изучение собственной эмоционально-чувственной сферы с позиции влияния ее на субъект-субъектные отношения с другим человеком (понимание себя как «педагогического инструмента» влияния на ребенка).

Выделенные нами особенности процесса подготовки будущих педагогов к работе с эмоционально-чувственной сферой ребенка послужили для нас главным ориентиром в проектировании и реализации гуманитарной модели профессионального образования будущих учителей начальных классов. Такая работа со студентами позволила обнаружить зависимость уровня профессиональной подготовки будущих педагогов от степени осознанности ими собственной эмоционально-чувственной сферы и себя как «педагогического

инструмента» в работе с детьми. Проблема, которую нам удалось выявить, заключается в том, что будущим педагогам важно не осваивать те или иные «отдельные» методики и приемы, а учиться собственную личность и собственное сознание видеть как «педагогический прием».

Наше исследование в этой области продолжается. Оно касается разработки и реализации целостной образовательной технологии, позволяющей будущим педагогам обеспечивать развитие эмоционально-чувственной сферы детей в рамках реализации гуманитарной модели образования.

Литература:

1. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПКиПРО, 2006. 360 с.
2. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
3. Запорожец, А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / Запорожец А.В. Избр. психол. труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 2006.
4. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
5. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.
6. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
7. Oatley K. Best Laid Schemes: the Psychology of Emotions. — Cam- bridge: University Press, 1992.
8. Rizzolatti, Giacomo. Mirrors in the brain — how our minds share actions and emotions / Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia; translated by Frances Anderson. – Oxford University Press, 2008
9. Rizzolatti, Corrado Sinigaglia; translated by Frances Anderson. - Oxford University Press, 2008

Педагогика

УДК:378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ БУДУЩИМИ МАГИСТРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт подготовки к организации деятельности школьников в цифровой образовательной среде будущими магистрами, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. Данная подготовка ведется в рамках дисциплин «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и «Проектирование информационной образовательной среды организации». Будущие магистры анализируют различные школьные информационные системы, рассматривают ресурсы и сервисы для построения цифровых сред, возможности применения инновационных моделей обучения с ИКТ.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, информационная система, средства ИКТ, инновационные модели обучения, проект.

Annotation. The article presents the experience of preparing for the organization of the activities of schoolchildren in the digital educational environment by future masters studying in the direction of training "Pedagogical education" in Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. This training is conducted in the disciplines of "Information technology in professional activities" and "Designing the organization's information educational environment." Future masters analyze various school information systems, consider resources and services for building digital environments, the possibility of applying innovative ICT training models.

Keywords: digital educational environment, information system, ICT tools, innovative learning models, project.

Введение. В мае 2018 Президент РФ В.В. Путин подписал указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [14]. Разработка национального проекта «Образование» – одна из задач, поставленных Президентом. Среди целей проекта – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

Подготовка к организации деятельности обучающихся в рамках такой образовательной среды – одна из главных задач, к которой необходимо готовить будущих магистров педагогического образования. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (3++) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [15] установлена общепрофессиональная компетенция ОПК-3 – способность проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. А для организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся необходима соответствующая среда.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (НГПУ) подготовка будущих магистров к проектированию цифровой образовательной среды ведется в рамках дисциплин «Проектирование информационной образовательной среды организации» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Формулировка цели статьи. Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих магистров педагогического образования к организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. Это может быть среда школы, колледжа, учреждения дополнительного образования, вуза, предметная цифровая образовательная среда, персональная цифровая образовательная среда педагога и обучающегося.

Изложение основного материала статьи. При конструировании содержания дисциплины «Проектирование информационной образовательной среды организации» были определены задачи курса: создать условия для понимания сущности информационного образовательного пространства и

информационной образовательной среды (ИОС), их роли в повышении качества образования; способствовать получению навыков анализа предметной области и оценки эффективности существующих информационно-образовательных систем; познакомиться с возможностями автоматизированных систем управления образовательной организацией (КМ-школа, Net-школа, 1С Школа и др.); способствовать получению представлений об инновационных моделях обучения в информационно-образовательной среде школы; создать условия для получения навыков проектирования ИОС на основе облачных технологий, сервисов Веб 2.0.

Термин «информационно-образовательная среда» появился в конце прошлого столетия. Причем, в определениях исследователей информационно-образовательной среды присутствовал как технологический, так и педагогический подходы. Л.К. Раицкая в [12] напоминает, что Концепция информатизации сферы образования РФ 1998 года сводила понятие информационно-образовательной среды к совокупности программно-аппаратных средств, информационных сетей связи и т.п. Технологический подход преобладал там, где необходимо было в первую очередь реализовать комплекс материально-технологических задач, где педагогические задачи не могли быть решены без обеспечения школы аппаратными и программными средствами. В исследованиях и законодательных актах конца 1990-х и начала 2000-х гг. преобладали определения именно этого подхода. Педагогический подход стал более распространенным после 2003 года.

Магистранты знакомятся с вкладом различных ученых в становление теорий информационно-образовательного пространства и информационно-образовательной среды. Сегодня требования к информационно-образовательной среде сформулированы на уровне государственного стандарта. Магистранты изучают эти требования и представляют их с помощью различных инструментов визуализации: SWOT-анализа, диаграммы Исикавы, причинно-следственных карт и т.п. Выясняется, какое необходимо аппаратное и программное обеспечение, какие требуются информационные ресурсы, какие нормативные документы должны быть подготовлены.

В цифровой среде школы каждый педагог формирует свою собственную персональную цифровую среду, подбирая необходимые цифровые инструменты для решения задач, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса, взаимодействия с обучающимися и коллегами, с собственным профессиональным развитием. При конструировании собственной персональной цифровой среды педагогу следует ориентироваться на требования профессионального стандарта педагога [11]. Магистранты подбирают компоненты персональной цифровой среды для выполнения соответствующих трудовых функций педагога. При этом они понимают, что формирование цифровой среды возможно только при соответствующем уровне ИКТ-компетентности педагога [3].

Одно из практических заданий курса посвящено сравнительному анализу требований к ИКТ-компетентности обучающихся (согласно ФГОС) [13] и требований к ИКТ-компетентности педагогов (профессиональный стандарт педагога) [11]. Выполнение задания позволяет магистрантам убедиться, что за соответствующий уровень ИКТ-компетентности обучающихся отвечают не только учителя информатики, но и все педагоги школы.

Достижение высокого качества образования в цифровой среде школы достигается, прежде всего, за счет применения современных педагогических технологий. Именно этот аспект определяет приоритетность методического обеспечения системной интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, подчеркивает инструментальную значимость и дидактический потенциал средств ИКТ как ресурсной основы инновационных педагогических технологий.

Сегодня все чаще акцент делается на необходимости реализации новых подходов к организации образовательной деятельности, построении на основе информационно-коммуникационных технологий личностно-ориентированной развивающей среды, обеспечивающей реализацию образовательных потребностей обучающихся и создающей условия для их самореализации и саморазвития.

Поэтому магистрантам предлагается познакомиться с инновационными образовательными моделями обучения, такими как «1 ученик : 1 компьютер», «образование вне стен классной комнаты», «принеси свое устройство», «перевернутое обучение», «смена рабочих зон» и др. [1, 4]. На практическом занятии магистранты строят ментальную карту с использованием различных online сервисов, подробно представляя ту или иную модель. Особое внимание уделяется организации электронного обучения. использованию дистанционных технологий [10].

Для построения цифровой образовательной среды школы разработчики предлагают ряд готовых программных решений, например таких как, единая образовательная сеть Дневник.ру, автоматизированная информационно-аналитическая система АВЕРС, комплексная информационная система NetSchool, программный комплекс«1С:ХроноГраф Школа 3.0 ПРОФ» и др. Магистранты проводят сравнительный анализ этих систем. Но есть альтернативные решения для построения цифровых сред – это использование сетевых социальных сервисов, облачных технологий [16]. Магистранты выполняют SWOT-анализ облачного решения.

Одна из задач дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» – выявление дидактического потенциала сетевых социальных сервисов. Магистранты осваивают работу на университетском вики-сайте [9], проводят «мозговые штурмы» в совместных документах и на online досках, создают интерактивные рабочие листы и задания, строят метальные карты и ленты времени, используют инфографику.

Постепенно собственная цифровая среда магистранта наполняется различным контентом, который в дальнейшем может оказаться полезным в профессиональной деятельности. Также подбираются и аннотируются цифровые образовательные ресурсы, образовательный видеоконтент, электронные формы учебников, полезные Интернет-источники.

Важным для формирования готовности магистрантов к проектированию организации совместной деятельности обучающихся является овладение методикой организации сетевой проектной деятельности, т.к. применение сетевых технологий дает серьезные преимущества, позволяет в полной мере реализовать возможности сотрудничества между участниками проектов.

Несмотря на то, что проектному методу уже более ста лет, его использование и сегодня является актуальным. Объясняется это адаптируемостью метода ко времени и его вызовам [2, 8]. Приведем примеры ИКТ-инструментов, используемых студентами НГПУ в своих проектах для организации исследовательской деятельности обучающихся. Магистранты разрабатывают учебные проекты с использованием ИКТ по

различным школьным дисциплинам и размещают портфолио на университетском вики-сайте (http://wiki.mininuniver.ru).

Например, в проекте по истории для 11 класса «Гражданская война в России» (https://goo.gl/R2vxxP), разработанным магистрантом направления подготовки «История» Парфеновым М.В. обучающиеся ищут ответ на основополагающий вопрос: «В какой степени способен человек понять «правду» противоположной стороны?». Автор сформулировал следующие проблемные вопросы: «Каковы особенности аргументации в споре о хронологических рамках Гражданской войны?», «В чем сильная и слабая стороны Белого движения?», «Почему же все-таки победа была одержана большевиками?», «Каково влияние Гражданской войны на экономику России?». В ходе проектной деятельности обучающимся предстоит создать совместные сетевые документы, ментальные карты, ленту времени, вики-статьи, вики-газеты. Например, ментальная карта «Гражданская война в России» построена с помощью сервиса создания on-line ментальных карт http://popplet.com.

Учебный проект по математике для 6 класса «Пропорции в окружающем мире» (goo.gl/gKOlV6) разработали магистрантки Плеханова Е. П. и Фадееева М.Н. В проекте представлено исследование обучающихся в виде вики-статьи, отвечающее на проблемный вопрос «Как связаны искусство и пропорциональность величин?». Приведены примеры картин художников, использующих золотое сечение, рассмотрены примеры пропорций в литературе, музыке, архитектуре. С помощью сервиса https://www.mindmeister.com построена ментальная карта «Пропорции в искусстве». Авторы использовали разнообразные оценочные материалы, методические и дидактические материалы. Для их создания использовались Google-документы и Google-формы.

В проекте по английскому языку для 8 класса «It’s time to celebrate» (автор проекта: Алейникова О., адрес проекта: https://goo.gl/9xB5dA) обучающиеся ищут ответ на основополагающий вопрос «Is our life a happy holiday?». В процессе «мозгового штурма» формулируются проблемные вопросы («Насколько важны государственные праздники?», «Какова история возникновения праздников и традиций?», «Насколько похожи Россия, Америка и Великобритания во время проведения праздников и чем эти страны отличаются друг от друга?»), происходит деление на группы для проведения исследований, обсуждаются формы представления результатов, план проведения проекта. В проекте представлено исследование «История возникновения и особенности праздников в Великобритании, их схожесть с праздниками других стран». В процессе работы над проектом были проанализированы исторические предпосылки возникновения праздников, выявлены особенности традиций праздников в Великобритании. Результаты исследования представлены в виде Google-презентаций, on-line ментальных карт, брошюр.

Мы привели лишь некоторые ИКТ-инструменты из учебных проектов будущих магистров направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» НГПУ. В ходе освоения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» магистранты убеждаются в целесообразности использования средств информационных и коммуникационных технологий для орагнизации проектной деятельности обучающихся.

А магистранты направления подготовки «Информационные технологии в образовании» выполняют курсовые проекты по проектированию цифровых образовательных сред: колледжа [6], дисциплины [5], учебного модуля [7] и т.п. При этом они проводят системный анализ предметной области, строят модель цифровой образовательной среды, обосновывая ее компоненты, подбирают необходимые ИКТ-инструменты для реализации модели, наполняют среду контентом.

Выводы. Мы рассмотрели вопросы подготовки к организации деятельности школьников будущих магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. В ходе освоения дисциплин «Проектирование информационной образовательной среды организации» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности» будущие магистры убеждаются, что качество учебного процесса может быть повышено за счет педагогически продуманного формирования цифровой образовательной среды организации, дисциплины, проекта и т.п.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Н.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: БукиВеди. 2016. 280 с.
2. Круподерова Е.П. Подготовка будущих магистров педагогического образования к организации проектной деятельности в информационно-образовательной среде. // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Мининский университет. 2016. С. 133-136.
3. Круподерова Е.П. Информационно-образовательная среда и ИКТ-компетентность. // Нижегородское образование. 2009. № 4. С. 122-127.
4. Круподерова Е.П., Белова Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 229-232.
5. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.
6. Круподерова Е.П., Дудин И.В., Тихонов А.П. Построение информационно-образовательной среды преподавателя колледжа на основе сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 114-120.
7. Круподерова Е.П., Севиян Д.А. Формирование информационно-образовательной среды модуля // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 118-124.
8. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 24.
9. Круподерова К.Р., Плесовских Г.А. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 283-289.

10. Поначугин А.В. Организация интерактивного взаимодействия в электронном обучении // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 1.
11. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129.
12. Раицкая Л.К. Интернет как информационно-образовательная среда развивающего образования // Вестник университета (Государственный университет управления) . 2010. № 25. С. 112-115
13. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosreestr.ru/node/2068.
14. Указ Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]: URL: http://kremlin.ru/acts/news/57425.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), утвержденный 22 февраля 2018г., № 126 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf
16. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Developing an Information Educational Environment Based on Cloud Technologies // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Vol: 20. Issue: 3.

Педагогика

УДК:376.36(045)

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Марина Анатольевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Балашкина Елена Дмитриевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-исследовательской деятельности по преодолению дефицитарности электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности учителя логопеда – разработке и внедрению компьютерных тренажеров в работу по преодолению дизорфографии. Обоснован педагогический потенциал тренажеров для развития самостоятельности обучающихся с дизорфографией.

Ключевые слова: самостоятельность, дизорфография, обучающиеся, компьютерный тренажер.

Annotation. The article presents the results of experimental research activities to overcome the scarcity of electronic educational resources in professional activity of a teacher of speech therapist in the development and implementation of computer simulators to work on overcoming dysorthographia. Justified pedagogical potential of simulators for the development of autonomy of students with dysorthographia.

Keywords: independence, dysorphography, school students, computer simulator.

Введение. Качественные трансформации в целях и содержании отечественного образования, обусловленные влиянием изменяющихся социально-экономических условий, определяют целостную совокупность требований к формируемым компетенциям обучающихся, в том числе и жизненным. Одним из ценностных ориентиров признана значимость «развития самостоятельности, инициативы и ответственности личности, как условий ее самоактуализации» [8]. Самостоятельность как обобщенное свойство личности характеризует тенденцию к самодетерминации поведения, автономии, относительной независимости от случайных внешних и внутренних факторов. Свойство проявляется в целенаправленной активности, адекватной самооценке и ответственности личности за свою деятельность.

Развитие самостоятельности у обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе и с трудностями в овладении письменной речью, является актуальной проблемой отечественной логопедии. Недостаточность самостоятельности обучающихся с дизорфографией, детерминирована особенностями развития когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы и личности в целом. Поиск ресурсов, ориентированных на развитие самостоятельности данной категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, осуществляется в разных направлениях. Одним из перспективных направлений становится научно-методическое обоснование применения электронных образовательных ресурсов, которые имеют значительный педагогический потенциал для решения обозначенной задачи. В условиях информационного общества именно электронные образовательные ресурсы обеспечивают успешность обучающегося в построении своей образовательной траектории и формировании навыков самообразования.

Изложение основного материала статьи. Современный этап развития отечественной логопедии характеризуется определенным противоречием: насущной потребностью внедрения электронных образовательных ресурсов с целью соответствия требованиям информационного общества и повышения эффективности логопедического воздействия, и недостаточным опытом в данной сфере – дефицитарностью применения электронных образовательных ресурсов в коррекционной работе, в том числе и для развития самостоятельности обучающихся с трудностями в овладении письменной речью – с дизорфографией. Попытка изменить существующее положение предопределила направленность настоящей опытно-исследовательской деятельности – ее целью явилась разработка одного из типов электронных образовательных ресурсов – компьютерных тренажеров, позволяющих оптимизировать процесс развития самостоятельности у обучающихся с дизорфографией. Достижение поставленной цели было реализовано с учетом трех направлений исследовательской работы – теоретического, методического, практического. Работа в теоретическом аспекте позволила осуществить анализ изучаемого вопроса по данным литературных

источников – установить современное состояние его разрешения и выявить актуальные задачи. Работа в методическом аспекте – это собственно опытное исследование – разработка и апробация комплекса логопедических тренажеров для обучающихся с дизорфографией. Практический аспект был ориентирован на выяснение эффективности предлагаемых образовательных ресурсов, оценку удобства применения в реальных условиях образовательной организации и возможности использования в процессе развития самостоятельности обучающихся данной категории.

Развитие самостоятельности – актуальная научно-практическая проблема, связанная с исследованием путей совершенствования воспитания и обучения. Педагогические аспекты развития самостоятельности рассматриваются в работах И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого, О. А. Рыдзе, М. Н. Скаткина, С. Т. Шацкова Е. Н. Шиянова и др., и, несмотря, на разность категориальных подходов, феномен чаще всего определяется, как способность систематизировать, планировать, регулировать свою деятельность без непосредственного руководства и практической помощи со стороны руководителей или как способность к индивидуальному выполнению задания, к решению познавательных задач. В психологии значение придается феномену самостоятельности как доминирующему свойству, интегрированному с функциями регулирования психикой готовности и способности личности действовать в различных жизненных ситуациях предопределенным образом: в процессе образования, в коммуникации, трудовой деятельности [2].

В последние годы наблюдается тенденция роста количества детей, испытывающих выраженные трудности в овладении орфографически правильным письмом. Данные затруднения рассматриваются как один из видов особых образовательных потребностей, представляющий комплексную психолого-педагогическую проблему. Стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков – дизорфография в понимании большинства отечественных исследователей – обусловлена недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций, основой которого являются расстройства специфических церебральных процессов, в целом составляющих функциональный базис рече-языковой деятельности [5].

Изучению специфики дизорфографии и ее преодоления посвящен ряд фундаментальных исследований: О. И. Азовой, О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Л. Г. Парамоновой, И. В. Прищеповой и др. Результаты исследований позволяют достаточно полно представить картину специфических нарушений при дизорфографии [7]. Ученые констатируют, что обучающиеся с дизорфографией испытывают серьезные трудности в овладении учебной программой, у них недостаточно сформированы навыки самоконтроля и самокоррекции. Исследователи характеризуют особенности личностной сферы у обучающихся данной «проблемной» категории: эмоционально-волевую незрелость, трудности произвольной регуляции деятельности и неуравновешенность, беспечное отношению к учебе, повышенную отвлекаемость и импульсивность, слабость волевого напряжения. Одной из центральных проблем развития личности обучающегося с дизорфографией – сниженный уровень самостоятельности [3].

Значительные возможности в формировании самостоятельности обучающихся имеет информационно-образовательная среда образовательной организации, выступающая как специфическая система информационного, технического, технологического и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с обучающимися как субъектами образования. Педагогический потенциал информационно-образовательной среды заключается: в повышении мотивации за счёт усиления интерактивного характера обучения; в обеспечении индивидуального образовательного маршрута и самостоятельного выбора режима работы на основе средств информационно-коммуникационных технологий; в усилении наглядности процесса обучения средствами представления информации; в использовании новых источников информации; во внедрении новых методов, основанных на применении средств информационно-коммуникативных технологий; в приобретении первичных умений самостоятельного моделирования путём погружения обучающихся в виртуальную среду [6].

Правильно выстроенная информационно-образовательная среда обеспечивает успешность в достижении планируемых результатов, эффективность в освоении основной образовательной программы, личностное развитие – в целом позволяет воспитать мотивированного, инициативного, мобильного гражданина нового времени, который сможет анализировать свои действия, поступки и выбрать наиболее результативный путь достижения цели. Одним из наиболее популярных и востребованных средств современной информационно-образовательной среды является компьютерный тренажер [1].

Тренажер – это комплекс заданий в формате тестов, предназначенный для оценки обучающимся уровня усвоения программного материала, установления и преодоления погрешностей. Специфика тренажера проявляется в том, что осуществляется повторение, закрепление и совершенствование знаний реализуется в рамках обратной связи, предполагающей разбор допущенных ошибок, комментарии к неверным ответам, организация ветвлений по ответам и т. п., и позволяющей вернуться обучающимся к воспроизведению недостаточно успешно освоенного материала [4].

В образовательном процессе тренажер характеризуется как обучающее устройство, имеющее три обязательных части – конструктивную, модельную, и дидактическую в соответствии с психологическими и дидактическими требованиями. Конструктивная часть передает виртуальную копию рабочего места оператора. Модельная часть отражает образ функционирования оборудования, моделируя протекание в нем базовых процессов. Дидактическая часть отображает рабочее место учителя с программой оценки и контроля действий обучающегося или систему автоматизированного контроля над работой обучающегося [4].

Особое место среди тренажеров занимают компьютерные тренажеры, где три названных ранее части реализованы на базе компьютерных программных средств, то есть представляют программу, осуществляющую у обучающихся автоматизацию заданных навыков и обеспечивающую выполнение необходимых для этого функций учителя [4].

Предлагаемый комплекс компьютерных тренажеров состоит из 3 самостоятельных тренажеров, в которых задания дифференцированы на три уровня сложности, как по содержанию, так и по путям реализации данного содержания. С учетом тяжести рече-языкового расстройства и учебной задачи учитель-логопед может использовать материал как одного уровня, так и разных. Разработанные логопедические тренажеры, в основу которых легло пособие А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой, переведены в формат программы «iSpring», что обусловило меньшие временные затраты на подготовку материала, в том числе и стимульного, и упрощение обработки фактических материалов.

Представим направленность каждого из тренажеров.

Тренажер 1. Восполнение пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка и дальнейшее их совершенствование, что подразумевает уточнение и расширение словаря обучающихся; адекватное использование его в целях построения высказывания; развитие и совершенствование грамматического строя речи.

Тренажер 2. Формирование навыков чтения и письма. Многоплановость заданий позволяет применять его на разных этапах коррекционного воздействия по преодолению дизорфографии.

Тренажер 3. Развитие и совершенствование умений моделирования связного высказывания. Задания ориентированы на постепенность перехода к развитию умений составления развернутых письменных текстов.

Апробация предлагаемых логопедических тренажеров в учебном процессе позволяет констатировать наличие следующих положительных моментов: возможность учета индивидуального темпа работы обучающегося, самостоятельно управляющего когнитивным процессом; потенциал сокращения времени отработки заданных навыков; увеличение количества тренировочных заданий; успешностью достижения уровневой дифференциации; повышение мотивация учебной деятельности. Компьютерные тренажеры помогают приобщению обучающихся с дизорфографией к новым информационным технологиям и дополняют традиционные логопедические занятия.

Результатов апробации являются свидетельствами позитивных изменений в личностной сфере обучающихся с дизорфографией: логопедические тренажеры как специфические дидактические средства предопределяют большую привлекательность деятельности по овладению орфографическими навыками обучающимися; изменениями характера эмоционального приятия обучающимися работы по формированию орфографических умений как «сложной и неинтересной»; снижением уровня психоэмоционального напряжения и тревожности у обучающихся за неуспех; наличием определенной корректировки негативных проявлений – смена «не хочу», «не буду», «не получиться» на «попробую».

В сфере развития самостоятельности обучающихся с дизорфографией логопедические тренажеры оптимизируют такие процессы, как: развитие критического мышления и умения самостоятельно обрабатывать информацию; развитие умения выделять главное и второстепенное; формирование навыков ориентирования, реализации и рефлексии деятельности; развитие стремления к самостоятельной познавательной деятельности; развитие самомотивации. Следовательно, данный вид работы можно признать предпосылкой для развития у обучающихся данной «проблемной» категории умений самостоятельного конструирования индивидуальной образовательной траектории в дальнейшем.

Выводы. Результаты исследовательской деятельности позволяют утверждать, что применение предлагаемого комплекса компьютерных тренажеров интенсифицирует процесс не только восполнения пробелов в освоении и применении правил, подчиняющихся морфологическому принципу написания, но и процесс развития такого важного свойства личности как самостоятельность и его составляющих – инициативности, адекватности самооценки, возможности самокоррекции и чувства личной ответственности за свою деятельность у обучающихся с дизорфографией.

Литература:

1. Балашкина, Е. Д. Электронные образовательные ресурсы в преодолении дизорфографии у обучающихся начальных классов / Е. Д. Балашкина // «Специальная педагогика: профессиональный дебют», II Международная студенческая научно-практическая конференция (2018 ; Минск) [Электронный ресурс]. II Международная студенческая научно-практическая конференция «Специальная педагогика: профессиональный дебют», 20 апреля 2018 г., г. Минск (Белорусь): [материалы] / БГПУ, 2018. – С. 24–28.
2. Гаврющенко, Ю. Н. Задачный подход к развитию самостоятельности обучающихся: история и современность [Электронный ресурс] / Ю. Н. Гаврющенко // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 1 (65). – С. 234–239. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29461284.
3. Елецкая, О. В. Состояние познавательных процессов у обучающихся с дизорфографией [Электронный ресурс] / О. В. Елецкая // Вестник Ленинградского государственного педагогического университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 3. – С. 76–85. – URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=19046578.
4. Кузнецов, А. В. Электронные образовательные ресурсы : перспективы и направления развития [Электронный ресурс] / А. В. Кузнецов // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. – С. 20–26. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22015250 .
5. Лаврентьева, М. А. Компьютерные тренажеры в преодолении дизорфографии у обучающихся начальных классов / М. А. Лаврентьева, Е. Д. Балашкина // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2017, Саранск) [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г., г. Саранск (Россия): [материалы] / отв. ред. Н. В. Рябова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 508–516.
6. Ломаско, П. С. Информационно-образовательная среда начальной школы как фактор совершенствования взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса / П. С. Ломаско, А. В. Голоушкина // «Инновационные технологии в науке и образовании», IV Международная научно-практическая конференция (2017, Пенза) [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Инновационные технологии в науке и образовании», 2 мая 2017 г., г. Пенза (Россия): [материалы] / Г. Ю. Гуляев, МНЦС «Наука и Просвещение. – Пенза, 2017. – С. 54–57. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29224987.
7. Прищепова, И. В. К вопросу изучения дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / И. В. Прищепова // Логопедия. – 2015. – № 1. – С. 79–84. – URL: http://elibrary.ru/ item.asp?id=24323936.
8. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974.
9. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Электронный ресурс] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с. – URL: https:// elibrary.ru/ item.asp?id=19995902.

УДК: 372.8
кандидат педагогических наук, доцент Манджиева Надежда Николаевна
Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова (г. Элиста)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования духовно-нравственного развития младших школьников посредством регионализации образования.

Основным механизмом развития процессов регионализации образования является усвоение обучающимися национально-этнических духовных ценностей, а также общей культуры и ее ценностных канонов в рамках иерархических представлений: общечеловеческой культуры, этнической культуры, культуры российского и мирового масштабов.

Культурно-этнический опыт каждого народа включает в свое содержание уникальный воспитательно-образовательный потенциал, который, на наш взгляд, необходимо учитывать в рамках образовательного процесса. Образовательные традиции этноса отличаются своеобразием, так как отражают особенности его бытия. Каждый этнос оперирует своим уникальным подходом к постановке и решению образовательных проблем, разнообразных как мир, их порождающий. Это разнообразие создает этнокультурно обусловленную образовательную динамику взаимного обогащения и развития культур.

Расширяя содержание духовно-нравственного развития младшего школьника с позиции регионализации образования, его необходимо наполнять национальной идеей, идеей поликультурности, идеей народности [Панькин А.Б., Волков Г.Н.].

Через регионализацию образования происходит обновление содержания учебных предметов, в том числе и предмета математики этнокультурным региональным содержанием, которое должно происходить с использованием ценностей народной педагогики, математической культуры народа, а также современных педагогических технологий. Для реализации оптимальных возможностей обучения, воспитания и развития в школах на территориях, где проживает этническое большинство, требуется более глубокое изучение и систематизация всего этнопедагогического богатства народа.

Ключевые слова: регионализация, духовно-нравственные ценности, нравственное развитие, этнопедагогическая направленность, национально-региональный компонент, воспитывающая функция предмета математики.

Annotation. The main mechanism of development of processes of regionalization of education is assimilation by school students of cultural wealth of ethno society, universal culture, ethno culture, the all-Russian culture Ethno cultural experience of each ethnos comprises the unique educational potential which can be successfully realized by means of an education system. Educational traditions of ethnos differ an originality as reflect features of its life. Each ethnos has the unique approach to statement and the solution of educational problems, various as the world, them generating. This variety creates etno culture caused educational dynamics of mutual enrichment and development of cultures and culture of the world.

Expanding the content of the spiritual and moral development of the younger student from the position of regionalization of education, it is necessary to fill it with a national idea, the idea of multiculturalism, the idea of nationality [Pankin AB, Volkov GN].

Through the regionalization of education there is an updating of the maintenance of a subject of mathematics by an ethno cultural regional component that has to happen to use of values of national pedagogics, mathematical culture of the Kalmyk people, and as a whole the Mongolian people, and also modern pedagogical technologies. Realization of optimum opportunities of training, education and development at schools of Kalmykia requires the accounting of ethno pedagogical and ethno psychological traditions of the people.

Keywords: regionalization, spiritual and moral values, moral development, the ethno pedagogical orientation, national-regional component, bringing-up function of mathematics.

Введение. Формирование ценностно-смысловых ориентаций на сегодняшний является одной из наиболее важных проблем в контексте духовно-нравственного развития. Ориентиры современного образования должны осуществляться в направлении не только интеллектуального развития современных школьников, их творческого практического опыта, но и на совершенствование навыков социального взаимодействия, коммуникации, отношений, основанных на собственных взглядах и убеждениях.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации » (2012 г.) говорится о том, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений [5, с. 42].

В Национальной Доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. (2000 г.) в разделе «Основные цели и задачи образования» записано: «Система образования признана обеспечить: историческую преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры, воспитание бережливого отношения к историческому и культурному наследию народов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободу личности, обладающих высокой нравственностью [6, с. 7].

Принцип регионализации образования требует учета региональных особенностей (этнографических, историко-культурных, экологических и др.) в содержание и организацию образования, для обеспечения полноты и непрерывности образования всех участников образовательного процесса.

Специфические условия образования в России еще связаны с тем, что Россия имеет большую территориальную протяженность. В этих условиях регионализация является необходимостью.

Еще в первой половине XIX века регионализация как направление исторической науки появилась в работах К.Н. Лебедева. Он ввел понятие «местная история» [2]. Проблему обучения в зависимости от характера региональных условий рассматривали В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов,

К.Д. Ушинский. Регионализация отражалась в концепции народного воспитания, основа которой является родной язык, природа родного края, социальное окружение учащихся.

«Истинное воспитание, подчеркивал педагог К.Д. Ушинский, сохранилось в простом народе, народе-труженике и патриоте, которому дорого все родное - язык, свое устное творчество, песня, природа, героическое прошлое, стремление к свободе. Удивительно ли... что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [4].

В настоящее время, когда в общеобразовательных школах достаточно остро стоит вопрос реализации в воспитательно-образовательном процессе принципов и императивов духовно-нравственного воспитания, с позиций А. Б. Панькина, становится необходимым:

- реализовывать внедрение соответствующего учебного предмета;
- коннатировать данный учебный предмет в ряд других учебных дисциплин, а также во все сферы образования [3, с. 47].

Обновленное содержание обучения вскрывает абсолютно новые возможности совершенствования процесса воспитания школьников, начиная с начальной ступени образования, для которой содержание обучения, а также методология его преподавания имеет достаточно важное значение наряду с компетентностью учителя и атмосферой, в которой пребывает ребёнок.

Реализация национально-регионального компонента в содержании образования должна способствовать развитию личности ребенка как достойного гражданина, содействовать воспитанию познавательной, коммуникативной, нравственной, трудовой, эстетической культуры; углублять и конкретизировать содержание педагогической работы по всем направлениям предусмотренными ФГОС. Выделим основные концептуальные положения, лежащие в основе регионализации математического образования:

- на современном этапе социокультурного развития общества значительно возрастает роль возрождения и сохранения национальных культур;
- включение в процесс преподавания математики широкого спектра фольклорного материала, а также использование знаний математики и представлений народа обнаруживает психолого-педагогическую универсальность и уникальность знания;
- регионализация математического образования позволяет практически всецело учитывать этно-национальное восприятие мира, традиции этносоциума, специфики национальной культуры;
- фундаментальные основания регионализации математического образования, рассматриваемые в качестве педагогической проблемы, необходимо рассматривать в соответствии с опорой на основные принципы дидактики: обеспечение преемственности внутрипредметных, межпредметных связей в процессе обучения, а также обеспечение организации и управления познавательной деятельностью обучающихся на основе принципов интеграции, природосообразности и культурориентированности.

Остановимся на примерах внесения в содержание преподавания элементов национально-регионального компонента.

В содержание школьных предметов и теоретический материал всегда можно внести краеведческий материал. Использование краеведческого материала на уроках математики имеет целый ряд положительных моментов. Можно выделить то, что регионализация образования:

- обеспечивает рост интереса к предмету;
- способствует духовно-нравственному, патриотическому, гражданскому воспитанию обучающихся;
- даёт возможность интеграции математических знаний с другими предметами: историей, биологией, географией, технологией и другими;
- формирует ключевые компетенции – универсальную целостную систему знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности по добыванию знаний и личной ответственности;
- повышает результативность уроков.

Реализация краеведческого материала наиболее полно позволяет обогатить процесс обучения с точки зрения «живости», доступности знания, его соответствия национальной специфике восприятия, что положительно влияет на мотивацию обучающихся к проявлению самостоятельной познавательной активности. Помимо этого, такой подход обеспечивает бережное отношение к наследию родного края.

Так, например, при изучении темы «Натуральные числа» в ходе проведения математических диктантов, решении устных упражнений целесообразно предложить ученикам выполнить упражнения с числовыми данными о Республике Калмыкия, используя сведения о её исторических и географических, природных и климатических условиях.

Можно использовать старинные калмыцкие меры длины, предлагать задания из жизни нашего кочевого народа, особенностях быта калмыков, калмыцких орнаментах при формировании понятий отрезок и его длина, в темах многоугольники, площадь плоских фигур.

При знакомстве со знаками "больше" и "меньше" полезно давать примеры на сравнение, используя калмыцкие стихи, стихи-триады, загадки в стихах, легенды.

Изучая сложение, вычитание, умножение и деление натуральных чисел, желательно предлагать младшим школьникам текстовые задачи, отражающие трудовую жизнь населения (овощеводство, коневодство, скотоводство, полеводство и т. д.), проблемы окружающей среды, достижения искусства, науки, техники.

Раскрывая образовательные и воспитательные возможности уроков математики в начальной школе, необходимо подчеркнуть, что использование текстовых задач и бесед воспитательной направленности помогает учителю успешно решать проблемы нравственного воспитания младших школьников. Ориентируясь на сюжеты, можно выделить задачи:

- ориентированы на формирование у школьников духовных интересов, координирующих развитие способности восприятия эстетической красоты, чувства меры, пропорции, четкости и пр.;
- нацелены на воспитание уважительного отношения к трудовой деятельности и ее результатам;
- направлены на экологизацию сознания школьников, в рамках которой у обучающихся формируются представления об охране окружающей среды, заботе о среде обитания, рациональном природопользовании;
- ориентированы на учет этических норм поведения, толерантного отношения к окружающим людям;
- направлены на воспитание основ здорового стиля жизнедеятельности;
- воспитание гражданина и патриота своего Отечества.

Решение текстовых задач дело трудоемкое и требует от учителя подготовки учащихся к составлению задач. Необходимо обогатить опыт детей по конкретной тематике, вооружить их числовыми данными, подготовить демонстрационный материал, вовлечь в процесс сбора материала родителей детей, организовать выпуск соответствующей рубрики в классном уголке.

Все перечисленное и многое другое зависит от профессионализма учителя, его увлеченности предметом и профессией.

Большие возможности для формирования духовно-нравственного развития младших школьников имеют и кружки по отдельным предметам. В программу кружков по математике учителя включают такие темы как «Нумерология калмыков», «Система старинных мер у калмыков», «Загадки- триады», «Старинные занимательные задачи калмыков» и другие.

Что бы воспитать в детях высокую нравственную культуру, доброту, любовь и уважение к самому себе, к другим людям, то всё лучшее, что создано веками предками народов заселяющих территорию, край, необходимо возвратить подрастающему поколению все богатство культуры, традиций, нравственный уклад народа. Регионализация образования располагает для этого большими возможностями.

Российское государство многонационально. Расширяющиеся границы поликультурного взаимодействия востребуют на сегодняшний день формирование личности, способной осуществлять учебную и дальнейшую профессиональную деятельность в полиэтнической среде. Реализация новых образовательных стандартов через систему урочной и внеурочной деятельности показала, что учителя начальной школы воспитывают у учащихся такие качества как понимание значения духовности, нравственности, морально ответственного поведения в жизни человека, семьи, общества; формирование уважительного отношения к традиционным религиям и их представителям. Перед педагогами стоит задача, заключающаяся в формировании у детей нравственных и эстетических ценностей, которые помогают раскрыть национальные богатства и моральные устои своего народа. Только сохраняя память и передавая подрастающему поколению традиции прошлых поколений, народ может выстоять в этом мире и поддержать ту нравственную планку, без осознания которой не может существовать нация.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что регионализация содержания образования необходима уже в начальной школе, именно у обучающихся начальных классов, когда ребенок приобретает первые фрагментарные знания о своей этнической принадлежности, когда еще не сложились стереотипные формы эмоционально-оценочного отношения к представителям других национальностей. Большую значимость имеет и тот факт, что когда школьники осуществляют мыслительные действия, аналогичные тем, что исторически складывались в народе, воспитание и обучение формируют целостную развивающуюся личность.

Литература:

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М.: Академия, 2009. - 168 с.
2. Лебедев, К. Н. Из записок сенатора К. Н. Лебедева, 1848 г. // Русский архив. – 1910. – № 10. – С. 237.
3. Панькин, А. Б. Этнокультурный парадокс современного образования / А. Б. Панькин // Монография. – Волгоград, изд. Перемена, 2001. – 446 с.
4. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Ленинград: Издательство Академии педагогических наук, 1948.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://base.garant.ru/182563/ свободный (Дата обращения 12.02.2019 г.)

Педагогика

УДК: 378.037.1

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Светлана Адольфовна
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Физкультурно-спортивная деятельность в высшем учебном заведении является неотъемлемой частью формирования общей и профессиональной культуры личности будущего специалиста. Процесс физического воспитания, решая задачи профессионально-прикладной физической подготовки, формирует профессионально важные физические и психофизиологические качества студента.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, компетенции, здоровье, физкультурно-спортивная деятельность, здоровьесберегающие технологии, мониторинг.

Annotation. Sports activities in higher education is an integral part of the formation of General and professional culture of the future specialist. The process of physical education, solving the problem of professional and applied physical training, forms a professionally important physical and psychophysiological qualities of the student.

Keywords: the educational process of the University, competence, health, sports activities, health-saving technologies, monitoring.

Введение. Повышение качества образования является актуальной проблемой современной России. Решение этой проблемы связано с модернизацией образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением его цели и результата.

В основе модернизации образования лежит компетентностный подход с системными, интегративными характеристиками, объединяющими теоретическую и практическую составляющие. Исходя из этого, компетенции рассматриваются как метапредметные образования, интегрирующие не только традиционные знания, но и обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, методологические и мировоззренческие умения [3].

При использовании компетентностного подхода физическая культура обретает свойства высокомотивированной личностно-ориентированной деятельности, обеспечивающей максимальную

востребованность личностного потенциала, признание личности и осознание ею собственной значимости. При этом компетентностный подход наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации, давая возможность реализовать запросы современной производственной сферы [3].

Однако в условиях перехода к преимущественно интенсивному типу развития экономики, здоровье человека также становится неотъемлемым фактором профессионального роста. Ухудшение физической подготовленности и состояния здоровья значительной части студенческой молодежи является закономерным следствием недостаточной двигательной активности на фоне высоких интеллектуальных нагрузок.

Физическая культура студента выступает как интегральное качество личности, как условие и предпосылка эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель саморазвития и самосовершенствования.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, в настоящее время количество практически здоровых выпускников российской школы составляет менее 20 %. Здоровьесбережение студентов сегодня становится важнейшей социально-педагогической задачей. Однако физическое воспитание в вузе обладает недостаточной оздоровительной эффективностью, так как удовлетворяет двигательный режим студентов только на 20–25 %. Поэтому необходимо вводить дополнительные занятия в спортивных секция и клубах, мотивировать студентов к участию в спортивных соревнованиях и фестивалях различного уровня [6].

В практике физического воспитания студентов специально направленное использование средств физической культуры и спорта при подготовке специалиста к будущей профессиональной деятельности получило название профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП). ППФП должна быть направлена на формирование высокого уровня компетентности будущих специалистов, способствовать эффективному профессиональному становлению студентов, оптимизировать формирование качеств, необходимых для реализации компетенций в любой сфере деятельности [5].

Таким образом, физическая культура в вузе направлена на решение как здоровьесберегающих так и профессионально-образовательных задач. При этом, оптимизация физического воспитания возможна только на основе педагогического проектирования физкультурно-спортивной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Физкультурно-спортивная деятельность в высшем учебном заведении является неотъемлемой частью формирования общей и профессиональной культуры личности современного специалиста. При этом физическое воспитание выступает одним из средств всестороннего развития личности, фактором укрепления здоровья и поддержания здорового образа жизни, оптимизации физического и психологического состояния студента в процессе профессиональной подготовки, приобретения знаний и умений по использованию средств и методов физической культуры для повышения умственной и физической работоспособности.

Здоровьесберегающая педагогика по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводя воспитание в рамки жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья студента.

Здоровьесберегающие компетенции будущего специалиста – это комплекс систематизированных знаний и представлений о позитивных и негативных изменениях в состоянии здоровья. В данный комплекс входят знания и умения по разработке и использованию программ сохранения здоровья как в быту, так и в профессиональной деятельности [1].

Личностно-ориентированная деятельность педагога преобразует образовательный процесс в индивидуальную траекторию физического развития студентов в соответствии с их потребностями, способностями, степенью готовности к освоению учебного материала. Разработка индивидуальной траектории двигательной активности – многоплановый процесс, призванный обеспечить развитие самостоятельности и инициативы, возможность наиболее полной реализации творческого потенциала студентов. Достигаемая предметно-центрированная направленность образовательного процесса обеспечивает повышение его качества за счет дифференциации программ физического воспитания подготовительного, основного, специального учебных отделений, имеющих точно заданные цели и методическое обеспечение.

Физкультурно-спортивная деятельность и достигнутый уровень физического совершенства эффективно влияют на овладение профессионально-прикладными умениями и навыками, физическое состояние и дальнейшую дееспособность. Процесс физического воспитания, решая задачи профессионально-прикладной физической подготовки, формирует профессионально важные физические и психофизиологические качества, такие как настойчивость, целеустремленность, решительность, смелость, выдержка, самообладание.

Здоровьесберегающие технологии в образовании есть не что иное, как функциональная система организационных способов управления учебно-познавательной и практической деятельностью студента с целью сохранения и укрепления здоровья. Определяя концепцию системы здоровьесбережения, следует учитывать овладение необходимым объемом знаний об организме, формирование потребности в здоровом образе жизни, соответствующих мотивов и убеждений. Доминирующую позицию при этом занимает объем двигательной активности, так как гиподинамия приводит к снижению иммунитета, нарушениям функционального состояния организма, понижению умственной и физической работоспособности [1].

Цели здоровьесберегающих образовательных технологий определяют принципы обучения, которые отражают насущные общественные потребности. Принципы обучения, образуя систему, выражают закономерности педагогики оздоровления.

Под методами здоровьесберегающих образовательных технологий понимают способы применения педагогических средств, позволяющие решать задачи оздоровления. Применяют две группы методов: специфические (характерны только для процесса педагогики оздоровления) и общепедагогические (используются во всех случаях обучения и воспитания). Ни одним из методов в педагогике оздоровления нельзя ограничиваться как наилучшим. Только оптимальное сочетание специфических и общепедагогических методов в соответствии с методическими принципами может обеспечить успешную реализацию комплекса задач здоровьесбережения.

Использование технологий еще не гарантирует успех, большую роль играет личностный фактор. Педагогическая практика – процесс творческий. Как отмечал А. А. Леонтьев, «нельзя выучить технологии и стать педагогом, любые технологии следует применять творчески, базируясь на основных принципах и положениях, характеризующих данную технологию, и одновременно на культурной ситуации, с которой

приходится сталкиваться педагогу, а также особенностях собственной личности и личности своих учеников» [2].

В качестве структурообразующих компонентов здоровьесберегающих технологий можно выделить [4]:

● *аксиологический*, проявляющийся в осознании учащимися высшей ценности здоровья, в убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни. У студентов развивается осознанное отношение к здоровью, основанное на положительном самосохранительном поведении;

● *гносеологический*, связанный с приобретением необходимых для здоровьесбережения знаний и умений, обусловленных интересом к вопросам собственного здоровья, к литературе по этой теме и различным методикам оздоровления и укрепления организма;

● *здоровьесберегающий*, включающий в себя систему ценностей и установок, которые формируют потребность в повышении двигательной активности, предупреждении гиподинамии и приобретении гигиенических навыков. При этом особая роль отводится физкультурно-оздоровительной деятельности, соблюдению режима дня, качеству питания, чередованию труда и отдыха, что способствует предупреждению возникновения вредных привычек и различных заболеваний;

● *эмоционально-волевой*, предполагающий проявление эмоциональных и волевых психологических механизмов, которые закрепляют желание вести здоровый образ жизни;

● *экологический*, позволяющий внести в содержание здравотворческого процесса экологическую составляющую.

В современной педагогике существует несколько подходов к классификации здоровьесберегающих технологий. Некоторые из них носят преимущественно информационный характер. Наиболее широко применяемой в российских образовательных организациях является классификация, предложенная Н. К. Смирновым [7]. Среди здоровьесберегающих технологий он выделяет несколько групп, в которых используется разный подход к охране здоровья, а соответственно и разные формы работы.

К первой группе относятся *медико-гигиенические технологии*. Они предлагают совместную деятельность администрации учебных заведений, преподавателей и медицинских работников, а также контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий. Это, прежде всего, организация медицинских кабинетов в вузах, которые осуществляют проведение прививок обучающимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся, проводят мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению, организуют профилактические мероприятия в преддверии эпидемий и решают ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы.

Вторую группу составляют *физкультурно-оздоровительные технологии*, которые направлены на физическое развитие студентов. Они реализуются на занятиях физической культурой и в секциях, на внеурочных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятиях.

Третья группа представлена *экологическими технологиями*. Они направлены на создание гармоничных с природой, экологически оптимальных условий жизнедеятельности людей.

В четвертую группу включены *технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности.* Их реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, архитекторы, строители учебных корпусов, инженерно-технические службы, пожарные инспекции.

К пятой группе относятся *здоровьесберегающие образовательные технологии*, которые делятся на три подгруппы:

● *организационно-педагогические технологии*, определяющие структуру учебного процесса, способствующие предотвращению возникновения состояния переутомления, гиподинамии и др.;

● *психолого-педагогические технологии*, связанные с непосредственной работой на занятиях физической культурой. Сюда же входит психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;

● *учебно-воспитательные технологии*, включающие в себя программы, в рамках которых студентов обучают заботиться о своем здоровье, вести правильный образ жизни, отказываться от вредных привычек. Эти технологии предусматривают также проведение организационно-воспитательной работы со студентами после занятий.

Отдельное место в классификации Н. К. Смирнова занимают еще две группы технологий, традиционно реализуемых вне образовательной организации, но в последнее время все чаще включаемых во внеурочную работу вуза.

Социально-адаптирующие и личностно-развивающие технологии направлены на формирование и укрепление психологического здоровья студентов, повышение ресурсов психологической адаптации личности (социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики).

Лечебно-оздоровительные технологии составляют самостоятельные медико-педагогические области знания: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья учащихся.

Все вышеперечисленные здоровьесберегающие технологии дают положительный результат только при использовании их системно и в комплексе.

Одним из основополагающих элементов здоровьесберегающих технологий является мониторинг психофизического здоровья учащихся, который заключается в использовании данных медицинских осмотров. Осуществление мониторинга позволяет выявить факторы риска, определить адаптационные возможности организма, сформировать индивидуальные нормативы и установить необходимый объем медицинского участия.

Мониторинг психофизического здоровья студентов осуществляется путем сдачи функциональных тестов и тестов, определяющих уровень физической подготовленности. Нормативные требования тестирования едины с требованиями Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

Мониторинг в процессе физического воспитания заключается в проведении наблюдений, анализа, оценки и прогноза состояния развития физических качеств. На основе мониторинга осуществляется коррекция имеющихся отклонений. Лишь регулярное получение информации о состоянии физической подготовленности делает процесс коррекции управляемым. Это объясняется тем, что в процессе физического воспитания мониторинг тесно связан со всеми функциями управления: планированием, организацией, контролем, стимулированием.

Часто планирование в физическом воспитании сводится к формальному составлению годового плана. Мониторинг же позволяет осуществлять с учетом информации о физической подготовленности целевое планирование при проведении коррекционной работы. Целевое планирование ориентировано на конкретный конечный измеряемый результат. Показатели физической подготовленности, фиксируемые в конкретных системах измерения (минутах, секундах, метрах и др.) отвечают этому требованию.

При реализации функции планирования с использованием результатов мониторинга становится возможным осуществление функции контроля, что позволяет преподавателю осуществлять систематический контроль за достижениями студентов. Это, в свою очередь, дает возможность самим занимающимся знать свои результаты, сравнивать их с нормативными требованиями и, таким образом, объективно оценивать свои достижения.

Осуществление контроля обусловливает реализацию стимулирующей и организационной функций управления коррекцией. Сущность функции стимулирования состоит в обеспечении внешнего побуждающего механизма мотивации, без которой любая деятельность не может быть эффективной. Получение студентами информации о своих недостатках и достижениях уже само по себе является хорошим стимулом. При этом необходимо создание таких условий, при которых будет осуществляться обратная связь. На основе информации, полученной при проведении мониторинга, совершенствуются существующие формы организации занятий.

Наряду со значимостью мониторинга для обеспечения управляемости процесса коррекции в ходе физического воспитания следует выделить еще один аспект, тесно связанный с открывающимися перспективами реализации всех функций управления физическим воспитанием, особенно функции стимулирования. Это возможность осуществления коррекционного влияния на основе личностно-ориентированного подхода.

Мониторинг позволяет каждому студенту систематически получать информацию о своем физическом состоянии и анализировать ее. Задаваемые нормативные требования в этом случае при соответствующих условиях и установках станут осознаваемыми, личностно значимыми. Установленные нормативы могут использоваться для постановки личных целей, собственного физического развития. Кроме того, нормативы могут являться не столько целью, сколько средством, определяющим направление коррекции физического состояния.

Рейтинговая система контроля в высшем учебном заведении строится как составляющая педагогической системы, основное назначение которой заключается в управлении качеством подготовки специалиста на всех стадиях процесса обучения. Целью внедрения рейтинговой системы контроля в учебный процесс по физическому воспитанию является обеспечение преподавателей и студентов объективной и достоверной информацией, необходимой для создания у студентов положительной мотивации к физкультурно-спортивной деятельности. Кроме того, рейтинговая система оценки является эффективным способом контроля преподавателя за учебной деятельностью студентов и, следовательно, действенным средством управления учебным процессом. Введение рейтинговой системы в процесс физического воспитания студентов преследует следующие цели:

- регулярный текущий, промежуточный и итоговый контроль качества учебной деятельности студентов;
- объективизация оценки знаний, умений и навыков, получаемых студентами на занятиях;
- повышение надежности данных мониторинга физической подготовленности студентов, полученных в ходе тестирования;
- обеспечение обратной связи в учебном процессе по физическому воспитанию;
- стимулирование самостоятельной работы студентов по совершенствованию уровня подготовленности посредством введения элемента состязательности в процесс занятий физической культурой;
- повышение качества педагогической деятельности преподавателей физического воспитания.

Для студентов, временно освобожденных от занятий физической культурой, формами контроля могут служить выполнение творческих теоретических заданий, написание и защита реферативной работы, написание статей и тезисов для участия в конференциях.

Внедрение в образовательный процесс вуза рейтинговой системы оценки знаний, умений и навыков позволяет повысить мотивацию к занятиям физической культурой, сформировать компетентность студентов в вопросах здоровьесбережения, что, в свою очередь, положительно отразится на эффективности профессионального образования будущих специалистов.

Выводы. Являясь субъектом физкультурно-спортивной деятельности, студент осуществляет свободное целеполагание, производит конструктивную коррекцию действий в изменяющихся условиях, инициативно и критически относится к выдвижению новых задач, рефлексирует и прогнозирует результаты деятельности. Все это в рамках профессионально направленной физической культуры и профессионально-прикладной физической подготовки будет способствовать укреплению психофизического здоровья, формированию способности к проведению профилактики профессиональных заболеваний и предупреждению деструкций личности, а также позволит успешно формировать компетенции будущих специалистов.

Литература:

1. Барчуков И. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник / И. С. Барчуков. Москва: КноРус, 2012. 368 с.

2. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие / Л. В. Куликов. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с.

3. Медведева С.А., Басистов Д.Г. Формирование устойчивой мотивации к физкультурно-спортивной деятельности в образовательном процессе вуза [Текст] / Педагогические инновации физической культуры в профильном и профессиональном образовании: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2017. С. 108-112.

4. Новиков Б. И. Физическая культура в системе ценностных ориентаций студентов / Б. И. Новиков, А. Г. Лушников // Спорт. Культура. Воспитание / отв. ред. В. И. Столяров. Москва: Советский спорт, 2008. С. 113–117.

5. Ольховская Е. Б. Профессионально-образовательный потенциал физической культуры в высших учебных заведениях: монография / Е. Б. Ольховская, Т. А. Сапегина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 103 с.

6. Сапегина Т. А. Адаптация студентов к факторам профессионально-образовательной среды / Т. А. Сапегина, Е. Б. Ольховская // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 6. С. 57–63.

7. Щербина В. А. Применение инновационных технологий физического воспитания для формирования здорового образа и стиля жизни студентов технического вуза / В. А. Щербина. Москва: МПА Пресс, 2007. 319 с.

УДК 371

кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Меликов Зейнедин Ахмедович
Дагестанская академия образования и культуры (г. Дербент)

ИСПРОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ИНФОРМАТИКА И ИКТ»

Аннотация. В статье рассмотрены методические аспекты изучения моделей систем управления в рамках курса компьютерного моделирования. Затронуты вопросы математического описания элементарных звеньев систем управления, расчета и анализа систем управления в пакете математического компьютерного моделирования VisSim.

Ключевые слова: системы управления, математические модели, компьютерное моделирование.

Annotation. The article describes the methodological aspects of the study of models of control systems in the course of computer modeling. The questions of mathematical description of elementary units of control systems, calculation and analysis of control systems in the package of mathematical computer modeling VisSim are touched upon.

Keywords: control systems, mathematical models, computer modeling.

Введение. Государственный стандарт общего образования - нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса.

Назначением государственного стандарта общего образования является обеспечение равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования; единства образовательного пространства в Российской Федерации; защиты обучающихся от перегрузок и сохранение их психического и физического здоровья; преемственности образовательных программ на разных ступенях общего образования, возможности получения профессионального образования; социальной защищенности обучающихся; социальной и профессиональной защищенности педагогических работников; прав граждан на получение полной и достоверной информации о государственных нормах и требованиях к содержанию общего образования и уровню подготовки выпускников образовательных учреждений; основы для расчета федеральных нормативов финансовых затрат на предоставление услуг в области общего образования, а также для разграничения образовательных услуг в сфере общего образования, финансируемых за счет средств бюджета и за счет средств потребителя, и для определения требований к образовательным учреждениям, реализующим государственный стандарт общего образования.

Государство гарантирует общедоступность и бесплатность общего образования в образовательных учреждениях в пределах, определяемых государственным стандартом общего образования.

Изложение основного материала статьи. Государственный стандарт общего образования является основой разработки федерального базисного учебного плана, образовательных программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, базисных учебных планов субъектов Российской Федерации, учебных планов образовательных учреждений, примерных программ по учебным предметам; объективной оценки уровня подготовки выпускников образовательных учреждений; объективной оценки деятельности образовательных учреждений; определения объема бюджетного финансирования образовательных услуг, оказание которых гражданам на безвозмездной основе гарантируется государством на всей территории Российской Федерации; установления эквивалентности (нострификации) документов об общем образовании на территории Российской Федерации; установления федеральных требований к образовательным учреждениям в части оснащенности учебного процесса, оборудования учебных помещений.

В образовательном стандарте и примерной программе курса «Информатика и ИКТ» для основной школы тема, относящаяся к моделированию, стоит после темы «Алгоритмы». Такой порядок изучения отличается от принятого в стандартных учебниках по базовому курсу и в методических пособиях, где принят обратный порядок. Логика изложения базового курса и степень трудности учебного материала говорят о том, что вначале лучше изучать модели, а затем изучать алгоритмы и сразу после этого – основы программирования. В такой последовательности базовый курс изложен в учебнике. Моделирование является теоретической основой базового курса информатики, выступает важным методом научных исследований, средством решения широкого класса информационных задач.

Применение математических моделей необходимо в тех случаях, когда проблема сложна, зависит от большого числа факторов, по-разному влияющих на ее решение. В этом случае непродуманное и научно не обоснованное решение может привести к серьезным последствиям. Примеров этому в нашей жизни имеется немало, в частности в экономике. Использование математических моделей позволяет осуществить предварительный выбор оптимальных или близких к ним вариантов решений по определенным критериям. Они научно обоснованы, и лицо, принимающее решения, может руководствоваться ими при выборе окончательного решения. Следует понимать, что не существует решений, оптимальных «вообще». Любое решение, полученное при расчете математической модели, оптимально по одному или нескольким критериям, предложенным постановщиком задачи и исследователем.

Практика показывает, что заниматься операционными исследованиями и построением математических моделей лучше всего не «чистым» математикам, не всегда представляющим себе сущность изучаемой проблемы и уделяющим большее внимание различным математическим тонкостям построения и расчета, и

не предметникам, которые не всегда могут корректно поставить задачу. Хорошие результаты получают специалисты, знающие предметную область и вместе с тем владеющие математическими методами исследования.

В настоящее время математические модели применяются для анализа, прогнозирования и выбора оптимальных решений в различных областях экономики. Это планирование и оперативное управление производством, управление трудовыми ресурсами, управление запасами, распределение ресурсов, планировка и размещение объектов, руководство проектом, распределение инвестиций и т.п.

К основным понятиям математического моделирования относятся:

Математическая модель;

Математическое моделирование.

Существует множество определений математической модели. Например:

Математическая модель - это математическое представление реальности.

Математическое моделирование — процесс построения и изучения математических моделей.

Или, например, определение модели по А. А. Ляпунову: Моделирование — это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель):

находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом;

способная замещать его в определенных отношениях;

дающая при её исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [3].

По Севостьянову А. Г. Математической моделью называется совокупность математических соотношений, уравнений, неравенств и т.п., описывающих основные закономерности, присущие изучаемому процессу, объекту или систем [6].

Экономико-математическая модель — это математическая модель, предназначенная для исследования экономической проблемы.

В настоящее время математические модели применяются для анализа, прогнозирования и выбора оптимальных решений в различных областях экономики. Это планирование и оперативное управление производством, управление трудовыми ресурсами, управление запасами, распределение ресурсов, планировка и размещение объектов, руководство проектом, распределение инвестиций и т.п.

Современную науку невозможно представить себе без широкого применения математического моделирования. Сущность этой методологии состоит в замене исходного объекта его «образом» – математической моделью – и дальнейшем изучении модели с помощью реализуемых на компьютерах вычислительно-логических алгоритмов. Этот «третий метод» познания, конструирования, проектирования сочетает в себе многие достоинства как теории, так и эксперимента. Работа не с самим объектом (явлением, процессом), а с его моделью дает возможность безболезненно, относительно быстро и без существенных затрат исследовать его свойства и поведение в любых мыслимых ситуациях (преимущества теории). В то же время вычислительные (компьютерные, имитационные) эксперименты с моделями объектов позволяют, опираясь на мощь современных вычислительных методов, подробно и глубоко изучать объекты в достаточной полноте, недоступной чисто теоретическим подходам (преимущества эксперимента). Неудивительно, что методология математического моделирования бурно развивается, охватывая все новые сферы – от разработки технических систем и управления ими до анализа сложнейших экономических и социальных процессов.

Человечество в своей деятельности постоянно создает и использует модели окружающего мира. Наглядные модели часто используются в процессе обучения. Применение компьютера в качестве нового динамичного, развивающего средства обучения – главная отличительная особенность компьютерного моделирования.

Роль и место информационных систем, в понимании их как автоматизированных систем работы с информацией, в современном информационном обществе неуклонно возрастают. Методология и технологии их создания начинают играть роль, близкую к общенаучным подходам в познании и преобразовании окружающего мира. Это обусловливает необходимость формирования более полного представления о них, в том числе в рамках университетских курсов компьютерного моделирования.

Системы автоматического управления со времен паровой машины Уатта [1] широко распространились во всех областях производства, техники, электроприборов - обеспечивая повышения эффективности и производительности труда. На сегодняшний день немыслимо представить себе современное оборудование, машины и приборы без автоматических регуляторов температуры, напряжения, электронных систем контроля и безопасности. С появлением высокопроизводительных электронно-вычислительных машин и развитием направления кибернетики, как науки о связи и управлении - стали актуальными так же разработка и применение цифровых систем управления.

В основе всех систем автоматического управления лежат базовые модели простейших линейных систем управления [7].

Система управления как кибернетическая система может быть представлена как упорядоченная совокупность блоков, связанных между собой информационными каналами. Различают блоки контроля и управления. Блок контроля – позволяет получить оценку состояния управляемого объекта и воздействий внешней среды. Блок управления – формирует управляющие воздействия на основе информации о текущем состоянии объекта [5].

Удобным инструментом для компьютерного моделирования систем управления и различных динамических систем является программный пакет VisSim.

Программа VisSim, разработана и развивается компанией Visual Solutions (USA) [8]. Эта программа – мощное, удобное в использовании, компактное и эффективное средство моделирования физических и технических объектов, систем и их элементов.

Программа предоставляет развитой графический интерфейс, используя который, исследователь создает модель из виртуальных элементов с некоторой степенью условности так же, как если бы он строил реальную систему из настоящих элементов. Это позволяет создавать, а затем исследовать и оптимизировать модели систем широкого диапазона сложности.

Модель в VisSim составляется из визуальных блоков и соединительных линий. При описании и последующем построении модели в среде VisSim нет необходимости записывать и решать

дифференциальные уравнения, программа это сделает сама по предложенной ей исследователем структуре системы и параметрам ее элементов. Результаты решения выводятся в наглядной графической форме. Поэтому программой могут пользоваться и те, кто не имеет глубоких познаний в математике и программировании.

При использовании VisSim не требуется владеть программированием на языках высокого уровня. В то же время, специалисты, владеющие программированием, могут создавать собственные блоки, дополняя ими богатую библиотеку стандартных блоков VisSim'a.

Построение модели сводится к размещению блоков, составляющих систему управления в рабочем пространстве окна программы, прочерчиванию мышью соединительных линий между выходами-входами блоков и, наконец, заданию начальных значений переменных симулирования и параметров блоков. После того, как все необходимые блоки размещены в рабочей области и корректно соединены между собой, выполняется запуск симулирования (расчета) построенной модели. В процессе симулирования между входами и выходами блоков передаются значения переменных вычисляемых сигналов. В программе VisSim доступны ряд блоков вывода результатов расчета модели, как в числовом, так и в графическом виде. В частности присутствует блок эмулирующий работу виртуального осциллографа.

Выводы. Овладение в полном объёме информационными компетенциями будет способствовать тому, что учащиеся смогут на высоком уровне осваивать информационные технологии, в том числе связанные с математическим моделированием, в процессе освоения различных образовательных программ высшего образования [1; 2; 9].

Таким образом, размещая блоки на диаграмме и соединяя их функциональными связями, можно моделировать и более сложные системы.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н. Применение информационных технологий в подготовке современного экономиста // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). с. 139 – 140
2. Абдусаламов Р.А., Магдилова Л.В. Развитие юридического образования в условиях информационного общества и сетевого взаимодействия // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). с. 133 - 135
3. Автоматическое управление [Электронный ресурс]: Яндекс.Словари› БСЭ.–1969-1978-URL: http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/ Автоматическое% 20 управление / (дата обращения 28.01.2014).
4. Мирошник И.В. Теория автоматического управления. Линейные системы. – СПб.: Питер, 2005.
5. Новик И. Б. О философских вопросах кибернетического моделирования / И. Б. Новик. - М.: Знание, 1964.
6. Севостьянов А.Г. Моделирование технологических процессов: учебник / А.Г. Севостьянов, П.А. Севостьянов. – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1984. — 344 с.
7. Типовые звенья и их характеристики. [Электронный ресурс]: - URL: Источник: http://5fan.ru/wievjob.php?id=12560 (дата обращения 28.01.2014).
8. Официальный сайт фирмы Visual Solution Inc.: http://www.vissim.com/
9. Садулаева Б.С., Халиев М.С.У., Юсупов С.С. Современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя информатики // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). с. 319-320.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат философских наук Михайлова Ольга Николаевна
Балаковский инженерно-технологический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Балаково);
ассистент Толок Екатерина Сергеевна
Балаковский инженерно-технологический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Балаково)

О ПРОБЛЕМЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ЭНЕРГОТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются аксиологические аспекты профессионализма в контексте профильного профессионального обучения в высшей школе, раскрываются детерминационные факторы формирования профессиональных ценностей студентов энерготехнических направлений подготовки современного вуза, обосновывается целесообразность при исследовании профессионально-ценностных приоритетов профессиональной деятельности использования понятия профессионально-компетентностной ценности как детерминанты профессионального творчества и компетентностного развития молодого инженерного специалиста.

Ключевые слова: профессионально-ценностная детерминация, профессиональная мотивация, профессиональный интерес, профессиональные ценности, профессиональная компетентность, профессионально-компетентностные ценности, студенты энерготехнического вуза.

Annotation. The article deals with the axiological aspects of professionalism in the context of professional training in higher education, reveals the determinants of the formation of professional values of students of energy engineering areas of training of modern high school, substantiates the feasibility of the study of professional-value priorities of professional activity using the concept of professional competence values as determinants of professional creativity and competence development of young engineering specialist.

Keywords: professional value determination, professional motivation, professional interest, professional values, professional competence, professional competence values, students of energy engineering University.

Введение. В современных условиях динамичной трансформации российской социетальности и образовательного континуума высшей школы социально-личностным приоритетом молодого человека

становится успешность профессионального жизнеосуществления и самореализации, которая во многом определяется подготовкой не только к формированию собственной социальной идентичности, но и способностями к профессиональному творчеству в показателях компетентности. Движение к профессиональной самореализации и компетентностному росту ставится в прямую зависимость от познавательной активности, рациональной деятельности, эффективного коммуницирования, высокой адаптивности к обстоятельствам реальной действительности, оптимального взаимодействия и управления процессами деятельного общения в микро- и макросреде. В этой связи актуализируется и вызывает научный интерес проблема исследования детерминирующих факторов ценностных предпочтений учащейся, прежде всего вузовской, молодежи, определяющих мотивационный вектор ее профессиональной самореализации и компетентностного развития.

Значимость и актуальность осмысления аксиологической проблематики в контексте профессиональной мотивации и становления профессионализма в процессе вузовской образовательной подготовки обусловили целевую установку на исследование механизма детерминации профессионально-ценностных приоритетов студентов в ситуации, когда профессиональность современного высшего образования в качестве главного критерия предполагает компетентностную составляющую выпускаемых молодых специалистов, готовых работать в динамично развивающихся профессиональных средах и ориентирующихся на профессиональную ресоциализацию и компетентностное совершенствование. Именно поэтому новизной положений представленной статьи можно считать обоснование авторской позиции относительно целесообразности введения в аксиологический дискурс понятия профессионально-компетентностной ценности для критериальной полноты оценки практического уровня, качества и эффективности ценностно-мотивированной профессиональной деятельности будущих технических специалистов современного предприятия.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что профессиональная подготовка студентов сопровождается трансформацией общей ценностной системы личности как в контексте базовых общечеловеческих ценностей, так и с учетом ценностных образовательно-профессиональных приоритетов высшего учебного заведения, связанных с условиями и качеством образовательной подготовки, требованиями профессиональных стандартов, квалификационными нормативами и характеристиками профессии. Профильное профессиональное обучение в вузе связано, по сути дела, с приобщением студента к определенной профессии, что означает, с одной стороны, принятие её общественно признанных ценностей, а с другой – включенность в ценностное пространство, определяющее нормы и принципы конкретной профессиональной деятельности и поведения.

Целостная система профессиональных ценностей студенческой молодежи формируется через осознание студентами ценностных приоритетов профессии с выстраиванием мотивационного вектора профессиональной деятельности: профессиональный интерес-профессиональная ценность-профессиональная цель-профессиональный идеал. Механизм вузовской профессиональной мотивации обеспечивает познавательную активность в профильном обучении, влияние на качество усвоения знаний, развития умений и владения навыками в перспективных направлениях профессиональной практики.

Включение в ценностное пространство профессии связано с выбором направления и профиля вузовской профессиональной подготовки, когда начинающий студент реализует индивидуальный интерес к определенной профессии, осуществляя выбор предпочтительных сфер, содержания, форм, способов регуляции и критериев профессиональной деятельности в соотношении с целостной структурой значимых для него ценностей. Основываясь на авторском определении интереса как избирательного отношения личности к элективным обстоятельствам деятельности, можно заключить, что интерес к выбранной профессии, преобразующийся в процессе обучения в профессиональный интерес, детерминирует ценностный приоритет профессии, перерастающий по мере приобретения профессиональных знаний и освоения профессиональных компетенций в профессиональную ценность. С учетом существующего подхода исследователей к определению профессиональных ценностей как «интегральных конструктов универсальных, типичных для всех профессий, и специальных ценностных приоритетов, ценностей социального и индивидуального уровней» и их деления на основные и специальные [2, с. 373] правомерно утверждать, что на этапе теоретической образовательно-профессиональной подготовки в вузе формируются основные профессионально-ценностные ориентиры, которые по мере развития профессионального интереса в последующей практической профессиональной деятельности приобретают специальные характеристики.

Выделение общих и специальных характеристик профессиональных ценностей, соотносимых, прежде всего, со значимостью, необходимостью, нормативностью, полезностью и целесообразностью, позволяет провести корреляцию с ранжированными терминальными и инструментальными ценностями в контексте исследования содержания ценностных ориентаций студентов [12, с. 4]. Показательно, как следует из проведенных исследований, что профессиональные ценности из числа терминальных ценностей (интересная работа, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развитие, познание, творчество) и инструментальных ценностей (образованность, ответственность, самоконтроль, исполнительность, эффективность в делах, рационализм) достойную срединную позицию в ранговых показателях ценностных ориентаций современных студентов занимают ценности профессии.

Следует отметить, что аксиологические аспекты профессионализма в большинстве работ профессиологов связываются, как правило, с качеством личности либо качеством профессиональной деятельности, в частности, высоким мастерством, глубоким овладением профессией, качественным профессиональным исполнением. Однако, за рамками исследовательского внимания остаются детерминации профессиональной деятельности и профессионально-компетентностного развития, связанные с качеством социальной и производственно-профессиональной среды, мотивирующей профессиональное поведение личности, особенно на этапе перехода студента-выпускника как носителя полученных в вузе теоретических знаний на позицию молодого специалиста производственного предприятия. Авторская теоретическая позиция, обоснованная в предыдущих исследованиях, исходит из необходимости рассмотрения основных составляющих профессионализма как определяющего содержание категории «профессиональная компетентность» [8, с. 110]. В данном контексте профессионализм выступает интегральной характеристикой компетентной целеполагающей, мотивированной и эффективной трудовой деятельности, требующей для своего осуществления специальной подготовки и соответствующих организационно-управленческих условий.

Поскольку формирование специальных профессиональных ценностей связано с конкретной профессионально-практической деятельностью, расширяющей рамки профессионального труда до критерия его компетентностного уровня, есть смысл говорить о профессионально-компетентностных ценностях. В этой связи считаем целесообразным обращение к категории «профессионально-компетентностная ценность» через показатели профессиональной компетентности как комплексного феномена, включающего в качестве структурных компонентов общекультурную компетентность - смысловую, проблемно-практическую, коммуникативную; систему качеств, ценностных ориентаций, мотивов, стилей взаимодействия, характеризующих в том числе образованность и способность к развитию творческого потенциала; систему знаний, умений, навыков, проявляющихся в профессионально-значимом качестве деятельности; полипрофильную профессиональную подготовку; личностные интересы, склонности и мотиваторы; мастерство и креативность; установку на профессиональный результат; совокупность коммуникативных, конструктивных и организационных умений и готовность их использовать; способность к эффективной деятельности и общению; самообразование и саморазвитие; круг возможных производственных полномочий и опыт; социально-значимые личностные свойства (способности, характер, состояния личности); самосознание и самооценку; социально-нравственную ответственность за оптимум и эффект профессиональной деятельности [7, с. 24].

Процесс формирования и развития профессиональной компетентности, детерминированный системой развитых специальных профессионально-компетентностных ценностей, носит сложный и многоступенчатый характер, в котором становление носителя профессии как субъекта профессиональной деятельности осуществляется через интериоризацию внешних регуляторов (профессиональных норм и принципов) во внутриличностный план, в результате чего происходит становление системы профессиональных ценностных ориентаций и субъектной позиции специалиста профессионального труда как системы его взглядов и установок в отношении собственного личностного и профессионального саморазвития.

Очевидно, что конкретная отрасль профессионального труда с соответствующей группой профессий предполагает наряду с общими и специальными профессиональными ценностными моделями доминирование определенных узкоспециальных профессионально-ценностных приоритетов, что уже закладывается индивидуальным профессиональным интересом студента, выбирающего профиль образовательно-профессиональной подготовки и выстраивающего устойчивый вектор профессиональной самореализации с учетом осознания собственной необходимости и востребованности в качестве субъекта профессионального труда, специфической мотивации избранной профессии и степени раскрытия творческого потенциала ее носителя, удовлетворенности полнотой применения и развития профессиональных знаний и компетенций, способностей, умений и навыков с возможностью самовыражения в профессии и компетентностного роста, реализации потребности в самообразовании, саморазвитии и самосовершенствовании.

Как показывает практика, и это подтверждается рядом последовательно проведенных авторских социологических исследований профессионально-ценностных ориентаций студентов энерготехнического вуза современного среднего промышленного энергогорода, выбор соответствующего направления профессиональной подготовки и ориентация будущих специалистов на профессионально-компетентностные ценности в значительной степени определяются стремлением и возможностью трудоустройства на предприятия энергетической отрасли, которые на сегодняшний день наиболее полно отвечают их профессиональным интересам и ценностным ожиданиям. У студентов энерготехнического профиля общие и специальные профессиональные ценности, как правило, трансформируются в профессионально-компетентностные ценностные модели, в которых доминируют престижность профессии, статус предприятия, профессиональная адаптация, достойное материальное вознаграждение за эффективный труд, оценка компетентностного уровня профессионализма и профессионального мастерства, признание успешности профессиональной деятельности с возможностью профессионально-компетентностного и карьерного роста.

Студенты-выпускники энерготехнического профиля при формировании своих профессионально-ценностных предпочтений явно учитывают повышенное внимание энергопредприятий к профессиональной адаптации молодых работников, что объяснимо в условиях функционирования высококонкурентного рынка труда и изменения приоритетов на производительность и эффективность деятельности. В управлении персоналом, в частности на предприятиях атомной отрасли, учитывается двуединая функция профессионально-производственного адаптивного процесса, которая реализуется не только через приобщение молодого специалиста к труду в рамках определенной профессии, его включения в специфику новой производственной деятельности с усвоением условий и требований по достижению нормативов эффективности труда, но и установление/расширение взаимосвязи между работником и производственной средой с дополнительным освоением возможностей формирования профессиональных компетенций, детерминирующих позитивный образ собственной профессиональной работы и нацеленность на профессионально-компетентностный рост.

Необходимость определенного периода профессионально-производственной адаптации по «профессионально-компетентностному дошлифовыванию» выпускников вузов, принятых на позицию «молодые специалисты», активно осознается и учитывается в работе по развитию персонала Концерна Росэнергоатом: «студент, практикант, молодой специалист – и далее по всем этапам карьерной лестницы каждого атомщика ведет система управления персоналом» с применением ряда инструментов, позволяющих проводить качественную адаптацию дипломированных выпускников вузов к требованиям работы и рассчитанных на длительные трудовые отношения [6, с. 36]. При этом важным элементом развития профессионально-компетентностных ценностей студентов, осваивающих профессию инженера, и значимым инструментом профессионального становления выступает производственная практика на предприятиях отрасли, поскольку первичная инклюзия выпускника-новичка в производственно-профессиональное пространство трудовой деятельности осуществляется на этапе прохождения производственной/преддипломной практики, задачей которой, помимо прочих, является нацеленность на овладение профессиональными компетенциями до необходимого профессионального уровня, когда приходят в соответствие профессиональные намерения личности и требования со стороны профессии.

Выводы. Следует подчеркнуть, что привлекательными для студентов в профессионально-ценностном отношении являются практические аспекты работы с персоналом в энерготехнической отрасли, направленные на повышение профессиональной мотивации, активизацию профессионального творчества и

профессионально-компетентностное развитие молодых специалистов, с реализацией специальных программ по оптимальному функционированию системы производственно-профессиональной деятельности. Положительный опыт такой работы, к примеру, на предприятиях Росэнергоатома, представляя многоступенчатую систему, опирается на детально разработанные программы, материальную и методическую базу учебно-тренировочных подразделений, обучение на рабочем месте без отрыва от производства в рамках реализации стратегии развития электронного обучения E-learning-2020 с включением оценочных инструментов УЭД и РЕКОРД [6, с. 36-38].

Поскольку политика управления персоналом современных энергетических предприятий, прежде всего, атомной отрасли, исходит из триединого принципа «Надёжность-Безопасность-Эффективность» и строится на убеждении необходимости расширения компетенций подготавливаемых для отрасли дипломированных специалистов с учетом развития и вывода на рынок новых продуктов – компетенций по проектированию, эксплуатации, инжинирингу, компетенций предпринимательства и инновационной деятельности, – оправдан интерес изначального привлечения к процессу профессионально-компетентностного становления работников именно с уровня молодых специалистов, когда выпускник энерготехнической специальности начинает отчетливо осознавать свои профессиональные ценности и компетентностные способности, обеспечивающие его движение к успешной профессиональной деятельности и полноценной самореализации в профессиональном творчестве.

Литература:

1. Артюхович Ю.В. Ценностный смысл инженерного образования // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2015. №1-2. С. 9-23.
2. Денисюк Л.Н. Психологические особенности системы профессиональных ценностей студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 11-1. С. 372-374.
3. Коновко Я.А. Динамика профессиональных ценностей студентов технических вузов // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2014. № 4 (102). С. 43-46.
4. Ларионова Л.А. Генезис формирования профессиональных ценностей студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24182 (дата обращения 06.02.2019)
5. Макарова М.Н. Основные характеристики профессиональных ориентаций студентов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. №4. С. 42-50.
6. Михайлов Р.Е. Доверяй и проверяй // РЭА – ежемесячный журнал атомной энергетики России. 2018. № 10. С. 36-39.
7. Михайлова О.Н. Профессионально-компетентностный ресурс как критерий развития социально-личностного капитала промышленного предприятия энергогорода // Молодой ученый. 2015. №15.1. С. 24-25.
8. Михайлова О.Н. Феномен профессиональной компетентности в социально-философском дискурсе проблемы качества трудового потенциала современной хозяйствующей организации // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 108-114.
9. Смольянинова А.А. Представления о профессиональных ценностях студентов-психологов // Вестник ИрГТУ. 2015. №9 (104). С. 281-287.
10. Троцкая А.И. Социально-профессиональные ценности студентов: понятие и актуализация проблемы формирования // Научный электронный журнал Меридиан. 2017. №4 (7) С. 198-200.
11. Фролова Е.В. К вопросу о систематизации профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза // Наука и школа. 2017. №5. С. 108-111.
12. Шалова С.Ю. Профессиональные ценности в системе ценностных ориентаций студентов педвуза // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2013. №3. С. 1-9.

Педагогика

УДК: 37.0:[316.356]

кандидат психологических наук, доцент Морозова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
доктор педагогических наук, доцент Алисов Евгений Анатольевич
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНОГО СОЗНАНИЯ ЮНОШЕСТВА

Аннотация. В настоящем исследовании раскрывается роль образовательной среды как значимого фактора в формировании семейного сознания юношества (как категории населения, наиболее чутко реагирующей на социальные влияния). Современное общество, транслирующее противоречивые представления о брачно-семейной сфере человеческого бытия и взаимоотношениях полов, на фоне ослабления института семьи, создает проблемное поле, в контексте формирования устойчивых образцов семейного взаимодействия для юношей и девушек, что побуждает к поиску практических способов преодоления указанной негативной тенденции с использованием потенциала образовательной среды.

Ключевые слова: юношество, семейное сознание, образовательная среда, педагогическая поддержка.

Annotation. The present study reveals the role of the educational environment as a significant factor in the formation of the family consciousness of youth (as a category of the population that is most sensitive to social influences). Modern society, which translates contradictory ideas about the marriage and family sphere of human life and gender relations, against the background of the weakening of the institution of the family, creates a problem field, in the context of the formation of sustainable patterns of family interaction for boys and girls, which encourages the search for practical ways to overcome this negative trend involving the potential of the educational environment.

Keywords: youth, family consciousness, educational environment, pedagogical support.

Введение. В настоящее время все более актуальным становится возрождение семейного образа жизни, что обусловлено нарастающим кризисом семейных отношений, имеющим многообразные проявления (расторжение браков, рост числа внебрачных рождений детей, аборты, нетрадиционные отношения, «гражданские», «гостевые» браки и т.д.). Дестабилизация института семьи, утрата ее образовательных функций препятствуют формированию устойчивых представлений о семье, в контексте настоящей работы рассматриваемых с позиции семейного сознания, прежде всего у юношества, как категории общества, наиболее чутко реагирующей на социальные перемены.

Семейное сознание понимается как способ отражения внешнего мира и формирования внутренней модели семейного бытия и места субъекта в нем; основа саморегуляции и субъектно-деятельностной позиции, репрезентирующей отношение человека к семье и семейному образу жизни. Семейное сознание представляет собой внутренний конструкт, определяющий базовые стратегии межполового взаимодействия до брака, а также модели семьи и ролевые семейные стереотипы. Формирование семейного сознания юношества происходит в условиях многовариантности межполового и семейного взаимодействия в современном обществе, что способствует трансформации у юношей и девушек компонентов семейного сознания и препятствует становлению семьеобразующих практик.

По мнению Е.М. Черняк, в России за последние десятилетия перестали действовать традиционные установки и добрачное целомудрие [10]. В исследованиях Р.И. Бравиной, А.С. Барашковой было выявлено, что только 1/3 студентов считают, что официальный брак необходим для полноценного воспитания детей; около 33,3% опрошенных полностью поддерживают свободный союз мужчины и женщины, считая, что так лучше можно узнать человека; разрыв отношений будет более спокойным (26,7%), такой «брак» позволяет сохранить свою независимость (22,25%). В возрастной кагорте 21-23 года 5% опрошенных убеждены, что им не под силу создание прочной, счастливой семьи; 6% считают, что не смогут воспитать детей; 5% респондентов в возрасте до 20 лет вообще не включают в свои жизненные планы рождение и воспитание детей [3].

Указанные и другие негативные тенденции, присущие современному юношеству, побуждают к поиску способов их преодоления и актуализируют роль образовательной среды в формировании устойчивого семейного сознания юношей и девушек.

Изложение основного материала статьи. Приоритет в формировании семейного сознания принадлежит семейной микросреде, однако разрушение устоев семьи, трансгенерационного механизма воспроизведения семейного образа жизни определяет необходимость использования ресурсов образовательной среды как части социокультурного пространства, в условиях которого достигаются цели и смыслы образования, важнейшие из которых – формирование у юношества способности к ведению семейного образа жизни, имеющего прямое отношение к онтологии человеческого бытия.

Средо-ориентированный подход (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, А.И. Савенков, В.А. Ясвин) учитывает педагогический потенциал образовательной среды, в контексте значимых детерминант формирования личности обучающихся. Образовательная среда выступает по отношению к личности как необходимая предпосылка ее развития, формирования и становления. Образовательная среда, с точки зрения А.И. Савенкова, является «слепком» и, одновременно, проявлением макромира, неизбежно испытывая его влияние и влияя на него [5]. Образовательная среда, являясь важной частью внешней среды, тесно сопряжена с базовыми потребностями юношей и девушек (коммуникативными, познавательными, общекультурными, профессиональными и т.д.), благодаря чему она способствует вхождению юношества в многообразный макромир.

По мнению В.И. Слободчикова, социальная и культурно-историческая миссии образования проявляются в сохранении устоявшихся норм и ценностей во временном контексте. Образование связывает в одно целое общность людей и способы их жизни, обеспечивая их духовную, культурную и этническую идентификацию. Помимо этого, образование выступает в качестве исторической и культурной формы становления и развития сущностных сил человека, в основе которых – обретение человеческого образа [7]. Отметим, что гранями образа человека являются, в том числе, и взаимоотношения полов.

Возможности образовательной среды в формировании семейного сознания юношества как основы стиля жизни семьянина обусловлены реализацией ею совокупности функций: смыслообразующих (способность к нахождению смыслов, в контексте настоящего исследования – онтологических смыслов взаимоотношения полов); аксиологических (способность к формированию терминальных ценностей, к числу которых относятся семейные ценности); менталеобразующих (способность к формированию ментальности – типичных представлений в области брачно-семейной сферы); культуротранслирующих (способность транслировать стабильные образцы семейного взаимодействия, основанные на многовековом традиционном опыте, аутентичном для российского менталитета).

Обратим внимание на позицию Д.И. Фельдштейна, отмечавшего, что смыслом развития человека как личности является углубление осознания им своей социальной сущности (социального) и развитие потребности ее осуществления [8]. Это становится возможным, прежде всего, в рамках образовательной среды, способной к реализации смыслообразующих функций. В. Франкл, говоря о значении образования, отмечал, что оно должно совершенствовать способность человека находить те уникальные смыслы, которые не задеты распадом универсальных ценностей и давать человеку средства для обнаружения смыслов [9].

Подобными уникальными смыслами, с нашей точки зрения, являются смыслы взаимоотношения полов и брачно-семейной сферы человеческого бытия, состоящие не только в продолжение человеческого рода, но и во взаимодополнении, обогащении личности супругов через взаимную любовь и принятие другого как самого себя (Альтер-эго). Указанные и другие смыслы могут быть раскрыты в рамках преподавания семейно ориентированных дисциплин, все более интенсивно входящих в образовательное пространство в различных форматах (курсы и факультативы: «Нравственные основы семейной жизни», «Семьеведение», «Культура семейных отношений» и т.п.).

Следует отметить, что в настоящее время постепенно складываются контуры новой образовательной области – семейно ориентированного образования, что подтверждает принятие в 2016 году Федерального образовательного государственного стандарта среднего (полного) общего образования, в котором указывается на необходимость воспитания будущего семьянина средствами образовательной среды.

В формировании семейного сознания юношества также представляется важным использовать аксиологические и менталеобразующие функции учебных заведений, тесно взаимосвязанные между собой.

По мнению Н.М. Симоновой, усилия сферы образования в реализации менталеобразующих функций должны быть сфокусированы на решении таких главных задач, как трансляция из поколения в поколение и закрепление в каждом последующем поколении наиболее стабильных, исторически сложившихся мировоззренческих и культурных ценностей [6]. Ценности выступают ориентирами деятельности людей, значимыми, как для определенного исторического этапа развития общества (инструментальные ценности), так и не меняющимися с течением времени (терминальные ценности) [1]. К последним относятся семья и семейный образ жизни, неизменно актуальные в различные отрезки времени для осуществления целостного бытия человека в мире.

Терминальный характер семейных ценностей подчеркивается в стратегических документах, в частности, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России в сфере общего образования» [4], принятой в 2009 году, а также в «Концепции государственной семейной политики РФ до 2025», принятой в 2014 году. В данных документах отмечается, что содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации подрастающего поколения являются ценности, хранимые в религиозных, этнических, культурных, семейных, социальных традициях, передаваемые от поколения к поколению и определяемые как базовые национальные ценности. К указанным ценностям, наряду с патриотизмом, гражданственностью, трудом, творчеством и т.д., относится семья, любовь, верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о продолжении рода, забота о старших и младших.

Отмеченные выше ориентиры определяют векторы направленности педагогической деятельности, выстроенной в контексте педагогической поддержки, нацеленной на помощь юношеству в обретении прочных опор, имеющих в своей основе многовековой культурно-исторический опыт построения и сохранения семейных отношений, построенных на традиционных для российского менталитета семейных ценностях.

Трансляция подобного опыта возможна на основе культуротранслирующей функции образовательной среды, способной помочь юношам и девушкам соприкоснуться с аутентичным для российского менталитета содержанием традиционного семейного образа жизни, включающим в себя следующие основания: традиционная система распределения ролей с главенством мужа; способность семьи к генерации и трансляции традиций (трансгенерационный механизм); включенность в жизнь рода (генеалогическая память); общие духовно-нравственные основания; потребность в формировании духовной и эмоциональной общности «Мы» (принцип соборности, реализующийся в коммуникативной, коллективно-деятельностной, моральной, экзистенциальной, исторической плоскостях); установка на многодетность, потребность в продолжение рода; понимание сакрального смысла семьи.

Полученные знания и ценности, воплощаясь в повседневной жизни юношей и девушек, могут способствовать формированию у них умений и навыков различения про- и антисемейных стратегий, эмоционально-ценностного, бережного отношения к семье и браку, а в будущем – способности к семейному образу жизни, стилю жизни семьянина на основе субъектно-деятельностной нравственно-ориентированной семьесозидательной позиции. Как подчеркивает Е.В. Бондаревская, жизненный путь личности – это не только и не столько события, дела, поступки и переживания, сколько личностное отношение к ним, сколько смысл, вкладываемый в них, отношения и смыслы индивидуальные, необщие, окрашенные жизненным опытом, приобретенным на жизненном пути [2].

Таким образом, проанализированный в настоящем исследовании потенциал образовательной среды определяет ее компенсаторную (реабилитационную) значимость в контексте формирования семейного сознания юношества. Отмеченные ориентиры (смыслообразующий, менталеобразующий, аксиологический, культуротранслирующий) определяют векторы направленности педагогической деятельности, выстроенной в контексте педагогической поддержки, нацеленной на помощь юношеству в обретении прочных мировоззренческих опор, в первую очередь, в брачно-семейной сфере человеческого бытия, что в настоящее время является приоритетной задачей общества.

Выводы. Подводя итог анализу возможностей образовательной среды в контексте формирования семейного сознания юношества, необходимо сделать следующие выводы.

1. В настоящее время ярко выражены негативные тенденции, присущие институту семьи и проявляющиеся в системном семейном кризисе, имеющем многообразные проявления.

2. Ослабление института семьи создает противоречивые условия для формирования устойчивого сознания юношества, как категории общества, чутко реагирующей на социальные перемены, результатом чего становится трансформация компонентов семейного сознания (установок на брак, деторождение, добрачное целомудрие, ценностей семьи и брака, поведенческих практик и т.д.).

3. Образовательная среда, как значимая для юношества часть социокультурного пространства, способна играть компенсаторную роль в формировании семейного сознания юношей и девушек, благодаря реализации ею совокупности функций (смыслообразующей, менталеобразующей, аксиологической, культуротранслирующей).

4. Рассмотренные в работе смысловые ориентиры определяют векторы направленности педагогической деятельности, выстроенной в контексте педагогической поддержки, нацеленной на помощь юношеству в обретении прочных опор, как основы ведения стабильного семейного образа жизни.

Литература:

1. Алисов Е.А. Виртуальные и сенсорно-экологические ценности современного образовательного пространства // Виртуальное пространство культуры. Сборник научных статей / Под ред. Е.В. Листвиной. Саратов: издательский центр «Наука», 2008. – С. 229-235.

2. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – №1, 2001. – С. 17-24.

3. Бравина Р.И., Барашкова А.С. Представления студенческой молодежи о семейной жизни и роль государства в подготовке молодежи к браку / Р.И. Бравина, А.С. Барашкова. URL: http://txtb.ru/6/16.html (дата обращения 02.03.2019 г.).

4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 26 с.

5. Савенков А.И. Образовательная среда / А.И. Савенков // Школьный психолог. – № 19, 2008. – С. 4-9.

6. Симонова Н.М. Информационно-знаниевые аспекты современного образования в контексте ментальности / Н.М. Симонова // Ментальность российской провинции. Сборник материалов VI-ой Всероссийской конференции по исторической психологии российского образования. 1-2 июля 2004 г. – Самара: Изд-во СГПУ (факультет психологии), 2005. – С. 351-357.

7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. – 384 с. (Основы психологической антропологии).

8. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997. – 160 с.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: пер. с англ. и нем. / В. Франкл // Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

10. Черняк Е.М. Социология семьи: Учебное пособие. / Е.М. Черняк. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 240 с.

Педагогика

УДК 811.124:37.017

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры романской филологии Мущинина Людмила Николаевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ И ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Рассматриваются особенности обучения латинскому языку студентов языковых и юридических специальностей. Отмечаются методические приемы преподавания в условиях сокращенной программы. Приводятся оптимальные способы решения методического построения процесса обучения.

Ключевые слова: латинский язык, языкознание, межпредметные связи, лингвистические категории, языковая система, римское право, юриспруденция.

Annotation. In this paper we consider peculiarities of teaching the Latin to students of the law and the language departments. We establish teaching methods that can be applied in condition that the program is reduced. We also give optimal ways of methodological construction of the education process.

Keywords: Latin language, linguistics, language structure, intersubject bonds, Roman law, justice.

Введение. Латинский язык в РГПУ им. А.И. Герцена входит в программу двух гуманитарных специальностей: его изучают на языковых отделениях института иностранных языков РГПУ и на юридическом факультете (специальность – юриспруденция). Ранее латинский и древнегреческий языки изучались также и на факультете социальных наук, однако в последние пять лет от древних языков отказались в связи с общим сокращением количества часов, что, конечно, не способствовало углублению знаний студентов отделения теологии. В течение десяти последних лет латинский язык не изучается и на филологическом факультете РГПУ, где студенты приобретают специальность «русский язык и литература». На этом факультете произошла подмена: был введен курс «Древние языки», где под древним языком стали понимать старославянский, необходимый, несомненно, студентам-русистам, однако, никоим образом не способный заменить студенту знание латинского, изучение которого необходимо не только специалистам в области иностранных языков, но и родного русского языка. Данный факт достоин сожаления, так как отсутствие курса латинского языка ограничивает общую филологическую подготовку студентов-русистов (в области языкознания, истории языка, литературоведения и т. д.).

Изложение основного материала статьи. Латынь - язык мертвый, но знание его студентами гуманитарных специальностей обеспечивает понимание многих слов и терминов, конструирование и осознанное восприятие более точной картины мира. Тем не менее на разных специальностях («педагогическое образование в области иностранных языков», «лингвистика и перевод» с одной стороны и «юриспруденция» с другой) цели и задачи освоения этого языка разные, соответственно, методы и формы изучения латыни на этих гуманитарных направлениях будут разные. Следует особо отметить, что количество часов, отведенных для изучения латинского языка Министерством образования в педагогическом ВУЗ'е, с каждым годом сокращается и составляет 36 часов на том и другом направлении.

Уточним, что на педагогическом направлении студентам института иностранных языков отводятся (в последние 2 года) все-таки не 36, а 48 часов на группу (при наличии лабораторных занятий), в то время как на специальностях «лингвистика» («перевод», «теория и методика преподавания иностранных языков») – всего 36, при этом из них 18 часов составляют поточные лекции, а оставшиеся 18 – практические занятия, на которых студенты нескольких языковых групп объединены вместе. В этих условиях особое значение приобретает методика подачи материала, связанная с более интенсивным подходом к его изучению.

Наиболее полное и подробное изложение методики преподавания латинского языка студентам факультетов или институтов иностранных языков содержится в обширном исследовании Н.Л. Кацман [2, ч. I, 8-164], где уделяется большое внимание отбору лексического материала, изучению грамматики, синтаксиса и других аспектов языка. Однако эти аспекты в полной мере могут быть использованы только при достаточном количестве часов. Конечно, в 9 поточных лекций очень трудно уложить большой объем языкового материала латыни. Однако, исходя из принципа системности, а также из того, что латинский язык – это общеобразовательная теоретическая дисциплина, изучение которой расширяет общелингвистический и научный кругозор, мы отбираем 9 основных тем для изучения:

1. Фонетика, алфавит, ударение и произношение.
2. Система латинского склонения (1 – 5), существительные и прилагательные 1 – 2 склонения.
3. Основы и основные формы глаголов Praesens indicativi activi.
4. Praesens indicativi passivi. Времена системы инфекта обоих залогов.

5. 3 склонение существительных – все типы. Прилагательные 3 склонения. Система местоимений латинского языка.

6. Времена системы перфекта активного залога. Латинские предлоги, приставки. Элементы словообразования.

7. Participium perfecti passivi. Пассивный залог системы перфекта.

8. Латинские инфинитивы. Инфинитивные обороты.

9. Латинские причастия. Ablativus absolutus.

К сожалению, не все темы удается качественно закрепить на практических занятиях: из-за большого количества студентов (около 30 – 40 человек в объединенной группе) сложно бывает опросить каждого. Также трудно заставить студентов грамотно пользоваться словарем учебника, а не компьютерным словарем, чтобы осознанно определять текстовые формы различных частей речи. «Клиповое» мышление современного студента всегда мешает ему сосредоточиться, логически размышлять, анализировать структуру предложения. При интенсивном обучении латинскому языку возникают трудности обучения переводу с латинского языка, так как очень часто студенты переносят свой опыт перевода с живых языков, не учитывая тот факт, что латинский язык связан не с устной речью, а с письменным текстом. При обучении переводу также вредит широкое использование студентами подстрочника, о чем еще в начале XX века в обширном методическом исследовании писал преподаватель древних языков П.Д. Первов [3, 62 - 64].

Несмотря на недостаток аудиторного времени, изучая латинский язык, студенты, тем не менее получают возможность понимания системы индоевропейских языков, прослеживая многочисленные аналогии в разных лексических группах слов (числительные, термины родства и т. д.), результатом чего являются межпредметные связи с другими лингвистическими дисциплинами: общим языкознанием, исторической грамматикой изучаемого языка и т. д.

Что касается воспитательной роли этого мертвого языка, то надо отметить, что его изучение тренирует память, заставляет логически мыслить, расширяет культурный кругозор. Студенты на простых текстах знакомятся с основными персонажами античной мифологии, римской и греческой историей, историческими деятелями Древней Греции и Рима, античной литературой и ее героями.

Изучение латинского языка на юридическом факультете имеет более выраженную практическую направленность и в связи с этим имеет свои особенности.

Латинский язык в РГПУ, как и в большинстве юридических вузов, изучается в течение первого учебного семестра, когда мотивация к изучению этой интересной и сложной дисциплины у студентов еще слабо сформирована. Реальное понимание необходимости изучения латыни приходит к студентам гораздо позднее, после изучения таких дисциплин юридического цикла, как «Римское право», «Гражданское право», «История государства и права» и т. д. Именно тогда студенты убеждаются в большом количестве заимствований из латыни, воспринятых современными правовыми системами, непосредственно осознают, какой объем терминов и понятий пришел в юридическую науку из римского права.

Одним из средств формирования учебной мотивации является установление связи латинского языка с дисциплинами юридического цикла. Особенности такого подхода к изучению латинского языка студентами-юристами будут рассмотрены далее.

Существование междисциплинарного подхода в процессе профессиональной подготовки современных юристов рассматривается как часть общей проблемы повышения уровня профессиональной, мировоззренческой, коммуникативной и межкультурной компетентности выпускников юридических вузов.

Налаживание межпредметных связей в процессе обучения современных специалистов латинскому языку является существенной проблемой высшего образования, затрагивающей теоретико-методическую основу обучения студентов-юристов в процессе их профессиональной подготовки.

Задача преподавателя с точки зрения методики состоит в раскрытии основных форм, способов и особенностей реализации междисциплинарного подхода. Большинство учебников латинского языка (в том числе для юристов) составлены авторами с опытом работы на гуманитарных, языковых и, в частности, классических отделениях филологических факультетов. Изложение материала в таких учебниках учитывает тот факт, что преподавание латинского языка на филологических факультетах предусматривает высокий общеобразовательный уровень студентов (возможно, даже с багажом изучения латинского языка в школах и гимназиях), их направленность на языковые дисциплины, значительное количество академических часов для изучения латинского и древнегреческого языков и истории античной литературы. Такие студенты больше ориентированы на усвоение грамматики и работу с текстами.

Особенность преподавания латинского языка будущим юристам состоит в том, что они, как студенты неязыкового вуза, имеют жестко ограниченное количество академических часов (всего 36). В то же время студенты поставлены перед трудной задачей освоения сложной грамматической системы латинского языка. Все это в совокупности не дает преподавателю широкой возможности использования творческих, неординарных форм проведения занятий, оставляет мало вариативности.

Тем не менее, цель обучения состоит в целостном усвоении языкового материала, предусмотренного программой. Таким образом, есть опасение, что в условиях концентрированного, сжатого изложения предмета студенты после первых же занятий утрачивают заинтересованность и мотивацию к его изучению.

Поскольку квалификация юриста предусматривает умение читать юридические тексты, готовность к усвоению специальных юридических курсов, понимание международной научной и юридической терминологии, логично использовать курс латинского языка как системообразующую дисциплину при формировании межпредметных связей.

Уже на начальном этапе овладения латинским языком одним из инструментов реализации взаимодействия дисциплин является изучение латинских крылатых выражений. Творческие задания с сентенциями наряду с переводом подразумевают поиск в фольклоре родного языка аналогий для выражения народной мудрости как в бытовой тематике, так и в современных трактовках юридических и процессуальных выражений. Например: «Ad Kalendas Graecas» (лат.) — «До греческих календ», т. е. на неопределенный срок (ср.: «После дождичка в четверг»); «Testis classicus» (лат.) — «Классический свидетель» («Свидетель, заслуживающий доверия»).

На следующем этапе изучения латинского языка, когда студенты уже овладели частью грамматического материала, междисциплинарность реализуется в ходе изучения целого ряда предметов. Это предполагает, с одной стороны, подбор для занятий материала, учитывающего связи между предметами, с другой — это

может быть организация творческого сотрудничества преподавателей специальных юридических курсов и дисциплин, при изучении и усвоении которых предусматривается связь с латинским языком («Римское право», «Уголовное право», «Гражданское право» и т. д.). Наконец, возможна скоординированная система действий и требований преподавателей разных юридических дисциплин в направлении стимулирования к использованию латинской лексики в творческих научных работах будущих юристов (в сообщениях, проектах, докладах, курсовых и дипломных работах), формулировках научных работ и статей (например, «Кодекс Юстиниана:corpus juris civilis») [4, с. 22–23].

Изучая римское право, будущие юристы оперируют целым рядом понятий (mores, jus, edictum, plebiscitum, lex, mandatum, praescriptio и т. д.), изучают основные направления деятельности римских юристов (agere, cavere, respondere), знакомятся с семейным римским правом, рассматривая при этом два вида брака в древнем Риме (matrimonium cum manu mariti, matrimonium sine manu). В контексте дисциплины «Римское право» студенты учатся определять виды договоров и контрактов: вербальные контракты (verbum — слово), литеральные контракты (littera — буква), реальные контракты (res — вещь), консенсуальные контракты (consensus — договоренность). Путем трактовки дается юридическая лексика, обозначающая понятия как римского, так и современного права, например названия государственно-административных документов (actus — акт, правовой государственный документ, conventio — конвенция, договор, соглашение, constitutio — конституция, свод законов), а также названия государственных лиц римской империи (administrator — правитель, наместник, praetor — претор, executor — исполнитель судебного решения, экзекутор и т. д.) [1, с. 10–11].

Переход к работе с латинскими юридическими текстами способствует формированию у студентов юридической логики и развитию их правового мышления. Упражнения и юридические тексты даже малых объемов позволяют освоить все пять склонений существительных, времена системы инфекта действительного и страдательного залогов, числительные и основные виды местоимений латинского языка. К сожалению, небольшое количество часов, отведенное на изучение латыни, не позволяет читать в достаточном объеме архаические тексты источников римского права (фрагменты законов двенадцати таблиц, отрывки из «De agricultura» Катона, содержащие архаические формы и т. д.). Небольшой объем учебных часов недостаточен и для знакомства с авторскими текстами более поздних римских юристов, такими как «Институции» Гая, являющиеся важнейшим источником юридической латыни доюстинианновского образца, комментарии к сочинениям по Jus civile Помпония, Павла, Ульпиана и т. д.). По этой причине приходится переводить со студентами лишь отдельные адаптированные предложения из источников по римскому праву с учетом их соответствия пройденному грамматическому материалу.

Следует отметить, что занятия латинским языком способствуют также общекультурному развитию будущих юристов через усвоение элементов античной культуры [2, с. 9–24].

Так, например, при переводе и комментировании предложений, посвященных правовому и имущественному положению женщин в Древнем Риме, дается краткий комментарий о древнеримской религии, обычаях и традициях, приводятся сведения из мифологии, кратко рассматривается культ богини Весты, а также правовое положение жриц ее храма — весталок. Комплекс этих сведений расширяет кругозор студентов при изучении аналогичной темы в рамках римского права и помогает ее усвоению.

Выводы. Таким образом, методика преподавания латинского языка в юридическом вузе становится наиболее эффективной при наличии у студентов мотивации к изучению предмета. Эта методика оптимально реализуется при наличии межпредметных связей в преподавании. Успеху способствует также культурная составляющая, выражающаяся в ознакомлении студентов с некоторыми сведениями из мифологии и истории Рима.

Литература:

1. Иоффе О. С., Мусин В. А. Основы римского права. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — 420 С.

2. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. Гуманитарный издательский центр Владос, изд. 2, М., 2015, 240 С.

3. Первов П.Д. Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским. Типография русского товарищества. М., 2013, 583 С.

4. Розенталь И. С., Соколов В. С. Латинский язык: учебник для вузов. — М.: Норма, 2004. — 320 С.

Педагогика

УДК 376.33

аспирант кафедры теории и методики гимнастики
и водных видов спорта Новиков Иван Владиславович
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики гимнастики и водных видов спорта Квашнина Елена Владимировна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

ФОРМИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИИ МАЛЬЧИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА ЗАНЯТИЯХ СПОРТИВНОЙ ГИМНАСТИКОЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема проведения занятий спортивной гимнастикой с детьми с нарушениями слуха. Автором показана методика занятий спортивной гимнастикой с мальчиками с нарушениями слуха. Представлены результаты проведенного педагогического эксперимента по использованию средств спортивной гимнастики в физическом воспитании детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Представлены упражнения спортивной гимнастики, которые были применены в процессе исследования. На основе педагогического эксперимента автором статьи делается вывод об эффективности формирования координационных способностей мальчиков с нарушениями слуха на занятиях по спортивной гимнастике.

Ключевые слова: спортивная гимнастика, нарушения слуха, координационные способности.

Annotation. The article deals with the problem of gymnastics with children with hearing impairment. The author shows the method of gymnastics with boys with hearing impairments. The results of the pedagogical experiment on

the use of gymnastics in the physical education of children of primary school age with hearing impairment are presented. The exercises of gymnastics, which were applied in the study process. Based on the pedagogical experiment, the author of the article concludes about the effectiveness of the formation of coordination abilities of boys with hearing impairments in gymnastics classes.
Keywords: sports gymnastics, hearing impairment, coordination abilities.

Введение. В настоящее время 1,7 миллионов детей, проживающих в Российской Федерации, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. За последние два-три года число детей-инвалидов по слуху в России возросло на 20%. На каждые 1000 родов в стране приходится 1 случай врожденной тугоухости или глухоты, 70%-85% из них являются генетически обусловленными. Более 80% случаев понижения слуха возникает на первом году жизни [1].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в России насчитывается более пяти процентов от всего количества населения глухих и слабослышащих детей. Специалистами здравоохранения установлено, что около половины детей с нарушением слуха имеют сложную структуру дефекта, сочетающих в себе пороки дыхательной, сердечно-сосудистой и других систем [1].

По данным Российского детского фонда в России проживает около 200 000 глухих и слабослышащих детей. По данным Министерства здравоохранения Челябинской области ежегодно оториноларингологи выявляют 900 детей с диагнозм глухота, 700 детей – с тугоухостью 4 степени.

Слух теснейшим образом связан с движением. Слуховые сигналы, как и зрительные, участвуют в регуляции движений. Выключение слуха из системы анализаторов означает не просто изолированное «выпадение» одной сенсорной системы, а нарушение всего хода развития детей данной категории. Между нарушением слуха, речевой функции и двигательной системой существует тесная функциональная взаимозависимость. Особенно ярко эта совокупность причин проявляется на координационных способностях, так как они реализуются на дефектной основе сенсорных систем, участвующих в управлении движениями.

Одним из путей коррекции психофизического развития детей с нарушениями слуха является двигательная активность, стимулирующая развитие всех систем и функций организма, коррекцию, компенсацию и профилактику двигательных и психических нарушений.

Большие возможности в вопросе физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха могут представить упражнения спортивной гимнастики. В основе спортивной подготовки гимнастов лежит направленность на совершенствование технического мастерства, обогащение двигательного опыта, а также повышение стабильности и надежности выполнения упражнений и элементов [2, с. 24]. Спортивная гимнастика отличается от всех других видов спорта разнообразием содержания и бесчисленным количеством гимнастических упражнений.

Занятия по спортивной гимнастике обычно предусматривают выполнение упражнений махового и силового характера на снарядах, а также опорных прыжков и акробатических элементов. При этом нужно иметь в виду, что дети, как правило, выполняют упражнения на адаптированных под их двигательные возможности снаряды. Например, у мальчиков вместо высокой перекладины может быть низкая или средняя, вместо высоких брусьев – низкие, упражнения на коне могут быть исключены из программы тренировок.

Выдвигая гипотезу о возможности использования упражнений спортивной гимнастики как средства адаптивной физической культуры с мальчиками 7-9 лет с нарушениями слуха, мы опирались на специфику данного вида спорта:

– большой выбор упражнений с различными двигательными режимами;
– широкие возможности в дозировании физической нагрузки;
– развитие всех двигательных качеств с преимущественным развитием координационных способностей;
– возможности индивидуальной, групповой и фронтальной работы с занимающимися.

Спортивная гимнастика представляет собой сложнокоординационный вид спорта. Упражнения спортивной гимнастики отличаются большим разнообразием, их выполнение требует от занимающегося развития гибкости, силы и высокого уровня координационных способностей. Занятия спортивной гимнастикой имеет ряд преимуществ по сравнению с другими видами спорта. Преимущество заключается в том, что гимнастические упражнения благодаря своей вариативности, просто дозировать – повышать или понижать их сложность.

Целенаправленное формирование координации движений способствует развитию функции вестибулярного аппарата. Данное обстоятельство создаёт основу для предположения о том, что занимаясь спортивной гимнастикой можно снизить негативное влияние нарушения слуха. Занятия спортивной гимнастикой способствуют гармоничному развитию двигательных способностей детей и являются эффективным средством формирования координационных способностей [5, с. 113].

Вышесказанное свидетельствует о потенциальной пользе занятий спортивной гимнастикой с мальчиками с нарушениями слуха. Несмотря на наличие физкультурно-оздоровительных и методических возможностей занятий спортивной гимнастикой, проблема проведения занятий спортивной гимнастикой с детьми с нарушениями слуха, изучена не достаточно подробно. Нам не удалось обнаружить исследований по применению спортивной гимнастики как средства формирования координационных способностей мальчиков с нарушениями слуха. Тем не менее, формирование координационных способностей детей с нарушениями слуха является одной из актуальных проблем физического воспитания. Об этом свидетельствуют исследования учёных [3; 4], в которых говорится об особенностях физического развития детей с нарушениями слуха и важности развития координации движений.

Организация исследования. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе нами была разработана методика занятий спортивной гимнастикой с мальчиками с нарушениями слуха. На втором этапе проведён педагогический эксперимент по выявлению эффективности разработанной методики. Педагогический эксперимент приводился на базе специальных (коррекционных) школ-интернатов первого и второго вида г. Челябинска в течение шести месяцев. В эксперименте участвовали глухие мальчики в количестве 28 человек и слабослышащие мальчики в количестве 36 человек в возрасте 7-9 лет. Были сформированы по две контрольные группы глухих и слабослышащих мальчиков и две экспериментальные группы слабослышащих и глухих мальчиков. Проведено тестирование показателей координационных способностей испытуемых до и после педагогического эксперимента. Занятия по спортивной гимнастике

проводились только в экспериментальных группах. В контрольных группах проводились занятия по адаптивной физической культуре.

Методика. Для разработки методики занятий спортивной гимнастикой с мальчиками с нарушениями слуха мы адаптировали стандартную методику для работы со слышащими детьми к физическим возможностям и особенностям сенсорного восприятия детей с нарушениями слуха. В частности мы использовали более простые упражнения, разделяли сложные упражнения на более простые части, и использовали в большей степени метод наглядности, а также для облегчения понимания требований тренера использовали некоторые жесты руками.

Разработанная методика занятий спортивной гимнастикой предполагает преобладание наглядного метода обучения, использование различных технических средств (гимнастических подставок, облегчённых гимнастических снарядов, гимнастических матов, измерительных линеек), особенности словесного метода (темп речи тренера, четкая артикуляция, выразительные движения, жестовая речь). Данные методические особенности использовались на всех занятиях по спортивной гимнастике с мальчиками с нарушениями слуха.

В связи с тем, что разработанная нами методика должна подходить для мальчиков с разными нарушениями слуха, мы использовали дифференцированный подход к организации и проведению тренировочного процесса. На занятиях осуществлялся дифференцированный подбор применяемых средств и методов развития координационных способностей (в том числе по структурной сложности упражнений, по параметрам физической нагрузки, количеству повторений, времени необходимого для усвоения упражнений), с учетом разного уровня сохранности психомоторных функций и физической подготовленности мальчиков с нарушениями слуха.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенное тестирование координационных способностей детей до проведения педагогического эксперимента не выявило достоверных различий между контрольной и экспериментальной группой слабослышащих мальчиков. Также проведенное тестирование координационных способностей детей до проведения педагогического эксперимента не выявило достоверных различий между контрольной и экспериментальной группой глухих мальчиков.

После применения разработанной методики результаты тестирования координационных способностей в экспериментальных группах стали достоверно отличаться от результатов контрольных групп.

По показателю «Способность к сохранению равновесия, поза аист» до эксперимента в контрольной и экспериментальной группе слабослышащих мальчиков не было достоверных отличий – 3,4 и 3,5 с. соответственно ($p>0,05$), а после педагогического эксперимента результаты между группами стали достоверно различными – 3,5 и 4,5 с. соответственно ($p<0,05$).

По показателю «Способность к ориентации в пространстве, бросок мяча в цель» до эксперимента в контрольной и экспериментальной группе слабослышащих мальчиков не было достоверных отличий – 1,8 и 1,9 попаданий в цель соответственно ($p>0,05$), а после педагогического эксперимента результаты между группами стали достоверно различными – 2,0 и 5,3 попадания соответственно ($p<0,05$).

По показателю «Способность к сохранению динамического равновесия, тест ходьба по гимнастической скамейке» до эксперимента в контрольной и экспериментальной группе слабослышащих мальчиков не было достоверных отличий, результаты были равны – 3,1 и 3,1 с. соответственно ($p>0,05$), а после педагогического эксперимента результаты между группами стали достоверно различными – 3,0 и 2,4 с. соответственно ($p<0,05$).

Аналогичные по динамики результаты тестирования в процессе исследования показали группы неслышащих мальчиков. По показателю «Способность к сохранению равновесия, поза аист» до эксперимента в контрольной и экспериментальной группе неслышащих мальчиков не было достоверных отличий – 2,3 и 2,2 с. соответственно ($p>0,05$), а после педагогического эксперимента результаты между группами стали достоверно различными – 2,5 и 3,5 с. соответственно ($p<0,05$).

По показателю «Способность к ориентации в пространстве, бросок мяча в цель» до эксперимента в контрольной и экспериментальной группе неслышащих мальчиков не было достоверных отличий – 1,0 и 1,1 попаданий соответственно ($p>0,05$), а после педагогического эксперимента результаты между группами стали достоверно различными – 1,2 и 2,0 попадания соответственно ($p<0,05$).

По показателю «Способность к сохранению динамического равновесия, тест ходьба по гимнастической скамейке» до эксперимента в контрольной и экспериментальной группе неслышащих мальчиков не было достоверных отличий – 5,1 и 5,0 с. соответственно ($p>0,05$), а после педагогического эксперимента результаты между группами стали достоверно различными – 4,5 и 3,5 с. соответственно ($p<0,05$).

Выводы. Мы разработали методику занятий спортивной гимнастикой с мальчиками с нарушениями слуха и провели педагогический эксперимент по ее использованию на практике. Результаты проведения педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что проведение тренировочных занятий по спортивной гимнастике способствуют более эффективному формированию координационных способностей мальчиков с нарушениями слуха по сравнению с занятиями адаптивной физической культурой.

Таким образом, можно говорить о том, что занятия спортивной гимнастикой можно успешно применять в физкультурно-оздоровительной работе с мальчиками с нарушениями слуха. Дальнейшие пути исследования нам видятся в повышении эффективности разработанной методики, путём ее большей адаптации к двигательным особенностям детей с нарушениями слуха.

Литература:

1. Андрейкин, А. А. Роль совместного коллектива для слышащих подростков и подростков с нарушениями слуха // Новые пути решения проблем детской инвалидности средствами культуры и искусства. - М., 2001. - С. 196-212.

2. Ботова Л. Н., Муллахметова А. Р. Совершенствование кинестезии у юных гимнастов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2017. – №10 (152). – С. 24-28.

3. Губарева Н.В. Дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей у школьников с различной степенью нарушения слуха: дис. …канд. пед. наук. – Омск, 2009 – 235 с.

4. Демченко Е.В. Особенности психофизического развития и уровня физической подготовленности детей с нарушением слуха и перспективы их коррекции средствами реабилитационной верховой езды // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №3 (103). С. 161-165.

5. Новиков И. В., Новиков В. В. Особенности физического развития детей с нарушениями слуха и пути его коррекции средствами спортивной гимнастики // ПНиО. 2018. – №2 (32). – С. 113-116.

УДК 372. 881. 111.1
кандидат педагогических наук, доцент Нурутдинова Аида Рустамовна
УВО "Университет Управления «ТИСБИ»" (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);
магистр в области педагогики, доцент кафедры английский язык для специальных целей Ириан Васало Баэз
Аграрный Университет Гаваны (Гавана, Куба)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: СОСТАВ И КРИТЕРИИ (НА ПРИМЕРЕ: ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формированию исследовательской компетентности и ее место в общей структуре профессиональной компетентности. Авторы подчеркивают важность развития исследовательской компетенции, прежде всего для будущих преподавателей иностранного языка. Целью данной статьи является изучение методологических вопросов, связанных с процессом формирования исследовательской компетентности. В связи с этим представлено и проанализировано определение «формирования исследовательской компетенции преподавателей иностранных языков». Авторы указали на важность использования как междисциплинарного подхода, так и необходимость внедрения профессионально-ориентированного контента. Авторы дают описательный анализ возможности реализации модели формирования исследовательской компетенции. Данное исследование будет иметь большое значение для преподавателей вузов, занимающихся подготовкой бакалавров и магистров, то есть будущих преподавателей иностранных языка.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, исследовательская компетентность, компетенция, профессиональный рост, исследовательская деятельность, научная и исследовательская деятельность, научная и исследовательская компетенция, профессионально-ориентированные задания, междисциплинарные связи, иноязычная компетенция.

Annotation. The article is devoted to the currently relevant problem of research competence development and its place in the overall structure of professional competence. The authors emphasise the importance of the research competence development, primarily for the future ESL teachers. To confirm the need to incorporate research competence into professional competence FSES HE (Federal State Educational Standard of Higher Education) analysis is presented. The purpose of the research article is to study the methodological issues related to the process of research competence development. In this regard, the definition of the ESL teacher research competence development is presented and analysed. The authors specified the importance of using both the interdisciplinary communication and the introduction of professionally-oriented content. Therefore, the authors provide a descriptive analysis of the possibility of implementing the model for research competence development. The presented research would be of great importance for the university teachers involved in the preparation of bachelors and masters, i.e. future teachers of a foreign language.

Keywords: professional competence, research competence, competence, professional growth, research activities, scientific and research activities, scientific and research competence, professionally oriented tasks, interdisciplinary communication, foreign language competence.

Introduction. Changes in the socio-economic conditions place high demands on the quality of professional training. The orientations have changed, and the "free, developed person who can live and create in a constantly changing world" [6] is recognised as the most valuable. Following the new social economic needs, it became necessary to search for new ways to develop the creative personality. The concept of higher pedagogical (teacher-training) education defines as the ultimate goal the educator preparation who owns of creative activity and the methodology of scientific knowledge, can update their knowledge independently, broaden their horizons and improve their methodological skills. Thus, the vocational education system should be focused on the preparation of the educator-researcher.

However, the new education paradigm proclaims the knowledge-centric rejection and the transition to the competency-based model. Changes were taking place, and it is necessary to advance the issue for providing the most complete, personal, and socially integrated results [8]. The concept of "competence" instead of the long-term paradigm "ЗУН (ZUN)" (i.e. knowledge, ability, skills) came out as the general definition of education in the motivational-value, cognitive components.

Research competence is the essential component. Despite the problem of organising the research activities, there are some unresolved issues related to the definition of the research competence in general, i.e. composition, the criteria and levels of the research competence formation, as well as, the complex of educational tools to increase motivation for research activities.

In the pedagogical process we can distinguish the following contradictions:

1. between the traditional approach and the initiative, the substantive and social sense;
2. between the objective need for the research competence formation and the lack of the of research competence structure among the foreign language teachers.

The research aspect consists in substantiating the process of research competence, i.e. both theoretically and practically to develop and implement the functional model for research competence in ESL-teachers. The research competence of ESL-teachers would be sufficient if:

– research competence as one of the specific goals, which needs special substantive and procedural support;
– a structural-functional model applies systematically imitative and non-imitative methods of sign-context learning.

The purpose: to study the methodological issues related to the process of the research competence development of the ESL teachers. Therefore the following methods were used: the study and analysis of theoretical and practical work in the field of pedagogy and linguistics, pedagogy and methods of teaching foreign languages, analysis of existing administrative documents, standards, observation of the educational process.

Literature review. Vocational training in higher education was the research object of such scholars as S.I. Arkhangelsky, V.P. Bespalko, A.A. Verbitsky, N.V. Kuzmina, P.I. Pidkasisty, V.A. Slastenin, G.S. Suhobskaya, Ji. K. Geihman and others. They note that with the traditional approach of vocational training, most lose interest in the profession since they do not realise the importance of academic, scientific work for professional development. This is because the research activity is "cut out of the context of life and activity" (A.A. Verbitsky), scientific knowledge is transmitted in a frozen and finished model, and the only ability is to learn to "copycat". However, the finished /frozen model cannot be implemented due to the considerable variability of the existing models. Therefore, another task is to teach how to build the foreign language learning system close to the optimal and "live" learning system taking into account the variable conditions (V.M. Zheleznyak). Hence the need to train an educator who can work creatively is of greater importance nowadays.

The literature review shows the sufficient number of publications is devoted to the problem of creativity like the works of Yu.P. Azarova, D.B. Epiphany, V.A. Kan-Kalika, V.A. Levina, Ya.A. Ponomareva and others. It is known that the knowledge and skills are necessary for the educator as the tool for his/her creative work, they help him/her to move forward, not to get entangled in innovative proposals, not to apply them without taking into account the conditions and his/her personality, not to follow the instructions of various methodological manuals blindly.

The content problem is reflected in the works of V.I. Andreeva, S.I. Arkhangelsky, I.L. Belenok, V.I. Zagvyazinsky, I.A. Winter, O.V. Ibryanova, N.V. Kuzmina, I.R. Maximova, T.V. Samodurovoy, and others.

The psychological and pedagogical foundations are considered in the works of V.I. Andreeva, I.A. Winter, A.M. Novikova, E.A. Shashenkova, N.M. Yakovleva, N.V. Language and others.

The professional competence is considered by I.A. Winter, O.M. Krasnoryditseva, N.V. Kuzmina, A.A. Mayer, A.K. Markova, L.M. Mitina, L.A. Petrovsky, V.A. Slastenina, E.E. Smirnova, E.B. Solovyova and others.

In a generalised form, the competence is a set of abilities, qualities and personality traits necessary for successful professional activity in one area or another (V.A. Slastenin, A.K. Markova, N.V. Kuzmina and others.). For example, in the study of V.A. Adolf's professional pedagogical competence is presented as "generalised personal education, including a high level of its theoretical, methodological, psychological, pedagogical, methodological and practical training" [Adolf, 1998].

Main part. At present, society needs not just an educated specialist, but the educator who is capable of self-education and has a high thinking culture. The system of higher education provides the training for ESL-teachers when research skills are the basis, the basis of professional training. Research skills permeate and enrich all other skills of his/her activities, without these skills, there is no creative educator. The merger of scientific and educational work has many difficulties, and overcoming of these requires efforts. If you do not pay enough attention to this, it will end up in losing activity and independence research activities, as well as the need for professional creativity.

Competence has two components: theoretical and practical, based on the unity of knowledge and experience in their implementation. In other words, the presence of the personal knowledge system determines the success of the professional functions.

In our article, a research ESL teacher is considered as an expert engaged in research activities and organising the pedagogical process based on the research results. As readiness for such action, we single out a new phenomenon of educational science -research competence.

The need to introduce the term "research competence" is dictated by the need to characterise the personality of a modern ESL teacher, professional subculture from the modern perspective, to focus on the action direction which potentially leads to continuous improvement, the professional growth.

Thus, the emergence of the phenomenon in Russian pedagogical science and practice "research competence" is associated with the introduction of the terms "professional competence" and "professionalism".

Ye.M. Murav'yev notes the dependence of the level of professionalism in the research position as well as the formation of research skills. Ye.M. Murav'yev gave the analysis of the research influence on the development of professional and personal qualities as the ability to "life-creating" and self-development. Participation in the research process allows, on the one hand, to change the conditions of activity, and change yourself from "building" personality through clarifying and deepening the expansion of the knowledge boundaries, experience and claims, developing a reflexive-critical attitude toward yourself, on the other hand, to provide psychological comfort, awareness of the importance, and a sense of confidence.

Researchers have examined various types of professional competence:

– soft skills competence "a professionally significant, integrative quality, ensuring the unity of pedagogical culture and combining motivational, intellectual, activity, emotional and evaluative components" [Yezhova, 2002];

– psychological and pedagogical competence "a set of certain qualities (properties) with a high level of professional readiness for pedagogical activity and effective interaction in the educational process" [Shein, 1991];

– psychological competence "one of the main components of which is the ability to form a classroom climate" [Yazykova, 2000];

– social-pedagogical and psychological competence as "a set of personal qualities, allowing to navigate freely in a dynamically changing society, in the environment of the professional activity, making maximum use of capabilities, adapting to the needs of society" [Klimenko, 2003];

– legal competence "an integral part of the managerial activities, considered as one of the reserves, allowing for advancing the quality of education to a higher level" [Pogrebnyak, 2002];

– the professional competence of young offender institution, as "knowledge of the social and psychological characteristics of adolescent delinquents and possession of methods for their study, availability of creative abilities, highly developed organizational skills, proficiency in methods of organizing creative activity, high professionalism in the field of analytical activity" [Koroleva, 2002].

The problem of preparing future ESL teachers for research activities is very relevant. The study of educators' preparedness for the implementation of the research activities reveals significant shortcomings: insufficient knowledge of the methodology of research activities, the role of research work in the process of becoming an educator. The predominant use of information-receptive and creative methods in working and the insufficient use of activity leads to the fact that educators cannot apply knowledge in an unfamiliar situation when solving research-

related tasks that require a non-standard approach. Cognitive interests and motives of research activity are also not purposefully formed.

The transition to the competency-based model of education allows us to speak of a more complete, personal and socially integrated result of education. A set of specific competencies that make up an educators' professional competence can serve as clear criteria for assessing their professional training and activities. We have defined research competence as an essential component of the professional competence of the ESL teacher. To increase the efficiency, it is necessary to develop and introduce into the educational process a structural-functional model for research competence as the set of goals, principles, content, technology.

Facts of highlighting research activities as a leading, independent component in the overall multicomponent structure of pedagogical activity, substantiating this type of action as a professional growth factor, and introducing the term "professional competence" into pedagogical science served as prerequisites for distinguishing a new phenomenon in Russian educational science and practice - research competence of the ESL teacher. For the first time, the term research competence was introduced in1999. [Nabiyeva, 1999, p. 13].

In the same year, I.O. Kotlyarova, considering the structure of professional and pedagogical competence, identifies as its substructural links two interrelated components - expertise in the field of theory and practice of pedagogical research and ability in the field of educational innovations. These links are the part of the proper pedagogical competence (awareness in those areas that are necessary to perform professional functions). The author includes the following required knowledge:

– "information about innovation, innovation signs;
– ideas about the innovation components;
– understanding the employee's functions in education regarding innovation, understanding its relationship with the professional and pedagogical qualifications;
– information about the research characteristics (problem, topic, scientific major, object, subject, goal, hypothesis, task, method, stage, result);
– information on the methods of psychological and pedagogical research (system analysis, observation, modelling, the documentation study, advanced pedagogical experience, literature analysis/review, sociological and psychological methods, pedagogical experiment, etc.);
– information on the methodological basis for the pedagogical research implementation (systems approach, activity, personal, holistic approach, etc., the fundamental theories of didactics and the theory of education);
– information about the technologies of innovation processes;
– knowledge in pedagogy, psychology, methodology, management theory;
– information on the means (including equipment) used in scientific research on pedagogy and the discipline taught;
– implementation experience in the comprehensive study" [Kotlyarova, 1999, pp. 1668-169].

In connection with the last points mentioned, the author notes that "only a knowledge fusion and experience, manifested in the ability to integrate, synthesize acquired knowledge, to organize them with the aim of comprehensive application in practice, and, with ever-increasing adequacy of the situation, allows the teacher to become competent" [Ibid., With. 168-169].

They determine the pace of research activity in the general system of professional and pedagogical competence. So, Litsman G.N. indicates that research activities assess the professional development and perform the development function; is a link between theory and practice, the loss of which destroys the whole system, hinders the development of both theory and practice; may exist as an independent activity (and function), and may manifest itself as a particular aspect of all other activities and services; there is a recognized form of creativity realization [Litsman, 2000, p.15].

The lack of purposeful preparation of the future ESL teachers for research activities leads to the spontaneous formation of research skills and habits, which are often unsystematic and superficial. Therefore, it is considered necessary to introduce the seminar "Content of research activities for ESL educators" into the educational system for research activities. The special seminar gives the opportunity to understand the logic and dynamics of scientific knowledge fully, summarise and systematise the accumulated research skills, prepare for writing research/academic papers and dissertations.

Conclusions. We believe that research competence "permeates" all other types of activities, is end-to-end for them, because without a constant, prolonged and momentary situational analysis (phenomena, facts); the literature review and analysis; making hypotheses and making forecasts; results evaluation of their activities is impossible to implement any of the activities.

The formation of the research competence of ESL teachers is possible when its model is developing and introducing into the educational process, which is a set of goals, principles, content, technology and results. The model implementation program assumes that all types and forms of educational activities that make up the system of professional preparation of ESL teacher - lectures, seminars, extracurricular work, teaching, coursework and dissertations - should include the formation of the research competence. Formation of research competence is based on the optimally acceptable levels of formation of all components of research competence: motivational; theoretical; technological.

Research competence is at the same time both the primary task of the professional and methodological expertise development and the means of forming other professional, soft skills and professional competencies of ESL teachers. It is necessary to pay more attention to the research activities, and if required to supplement the educational process with research activities to increase the level of professionalism of future graduates.

Литература:

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Адольф. М., 1998. 47 с.
2. Бредихина И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2015. No 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ osobennosti-struktury-professionalnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 02.03.2018).
3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методика, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. М.: Флинта: Наука, 2003. 768 с.

4. Дубаков А. В. Формирование методической компетенции будущего учителя иностранного языка: содержательные и организационно-технологические аспекты [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 2576-2580. URL: http://e-koncept.ru/2015/85516.htm (дата обращения: 05.03.2018).
5. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. No 1. С. 90-94.
6. Каменский А. И. Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Компетентностная модель филолога: коллективная монография. Симферополь: Ариал, 2017. С. 61-96.
7. Королева И.В. Особенности профессиональной компетентности педагогов воспитательной колонии / И.В. Королева // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской науч.- практ. конф.10-11 дек. 2002 г. М., 2002. Ч. 2, С. 65-67.
8. Котлярова И.О. Теоретические основы личностно- ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.О. Котлярова. Челябинск, 1999. 357 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. М.: Высшая школа, 1989. 99 с.
10. Лицман Г.Н. Научно-исследовательская деятельность как средство профессионально-квалификационного роста учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Н. Лицман. Екатеринбург, 2000. 211 с.
11. Макеева С. Н. К разграничению понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя иностранного языка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2012. No 1 (9). С. 91-96.
12. Махмурян К. С. Методические основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования: монография. М.: Университет, 2008. 405 с.
13. Муравьев Е.М. Психолого-педагогические условия подготовки учителя к исследовательской работе: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.М. Муравьев. М., 1996. 27 с.
14. Набиева Е.В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой проблеме: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01 / Е.В. Набиева. – Иркутск, 1999. 16 с.
15. Надточева Е. С. Профессионально-методическая компетенция как приоритетная цель подготовки будущих учителей второго иностранного языка // Языковое образование сегодня – векторы развития: материалы II Международной научно-практической конференции-форума. Екатеринбург, 2011. С. 117-129.
16. Погребняк Л.П. Правовая компетентность руководителя – условие эффективности управления качеством образования / Л.П. Погребняк // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской науч.-практ. конф.10-11 дек. 2002 г. М., 2002. Ч. 2, С. 134- 136.
17. Самодурова Т. В. К проблеме развития исследовательской компетентности студентов в условиях перехода на ФГОС // Амурский научный вестник. 2013. No 1. С. 176-183.
18. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. No 12 (218). С. 85-91.
19. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии, 1991. No 1. с. 44-52.
20. Языкова Н. В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1994. 238 с.
21. Языкова Н.В. Повышение психологической компетентности педагогов в условиях гуманизации образования / Н.В. Языкова // Классный руководитель. 2000. No 5, С. 66-76.
22. Young M. The Rise of the Meritocracy. 1870 – 2033. An Essay on Education and Equality. Penguin Books (Harmondsworth), 1967.

УДК 378.146

доцент Обыденников Геннадий Александрович
Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);
старший преподаватель Добрянская Зинаида Ивановна
Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОК – 8 СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ У СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ

Аннотация. Компетентностный подход в профессиональном обучении, является наиболее актуальным в современной педагогической теории и практике. Предполагается, что, сформировав компетенции мы сможем подготовить сотрудника к профессиональной деятельности и придя на рабочее место он с первого дня сможет показывать высокую производительность труда. Поэтому, для каждой учебной дисциплины в современной учебной программе определено то или иное количество компетенций, это касается и элективных дисциплин по физической культуре и спорту у которых есть свои компетенции. В данной работе мы рассматриваем, процесс формирования общекультурной компетенции ОК – 8, через занятия физической культурой.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, элективные дисциплины по физической культуре и спорту, профессиональное образование, юристы, студенты.

Annotation. Competence-based approach to vocational training is most relevant in modern educational theory and practice. It is assumed that, having formed competencies, we will be able to prepare the employee for professional activities and, having come to the workplace, from the first day he will be able to demonstrate high labor productivity. Therefore, for each academic discipline in a modern curriculum one or another number of competencies is defined, this also applies to the elective disciplines in physical culture and sports, which have their own competencies. In this paper, we consider the process of formation of general cultural competence OK - 8, through physical culture.

Keywords: common cultural competences, elective disciplines in physical culture and sports, professional education, lawyers, the students.

Введение. Переход системы профессионального образования на новую парадигму обучения, повлёк за собой значительные изменения в системе обучения студентов. Появилась двухступенчатая система: бакалавриат и магистратура, изменились учебные планы, сроки и объём освоения дисциплин, практик и др. Но самым главным, стал переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. Сейчас задачей освоения дисциплины является формирование определённых компетенций, которые для разных специальностей разные, но они делятся на: общеобразовательные, профессиональные, специально-профессиональные и другие в зависимости от поколения образовательного стандарта.

Компетенции в современном понимании это комплекс из знаний, умений, навыков, личностных качеств, которые способствуют достижению результата в профессиональной деятельности. Каждая компетенция состоит из трёх частей: знать, уметь, владеть, демонстрация которых и позволяет оценить эффективность формирования заданной компетенции. Для оценки уровня сформированности составных частей компетенции используется большой инструментарий, который называется фонд оценочных средств (ФОС) и содержит в себе: тесты, кейсовые задания, темы для письменных работ и расчётов, нормативы и т.д. Соответственно каждая часть компетенции имеет три уровня сформированности: базовый, средний и повышенный, также она может быть и не сформирована.

Для области физическая культура определена своя дисциплина: «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», а также «Физическая культура». Эти дисциплины призваны формировать общекультурные и профессиональные компетенции [3].

Формулировка цели статьи. Элективным дисциплинам по физической культуре и спорту определена общекультурная компетенция ОК – 8, это способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности [3]. Таким образом, назрела необходимость определить какие средства и методы будут формировать данную компетенцию с учётом специфики дисциплины, а также, как оценивать сформированность данной компетенции на практике, опять-таки с учётом специфики дисциплины.

Изложение основного материала статьи. В результате освоения программы бакалавриата обучающийся должен овладеть следующими результатами обучения по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту»:

ОК – 8 – способностью использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, данная компетенция содержит в себе следующие требования к разделам знать, уметь, владеть см. таблицу № 1.

Таблица 1

Содержание формируемой компетенции ОК – 8

Код компетенции	Формируемые компетенции	Результат обучения по дисциплине
ОК – 8	способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	**Знать:** - основы физической культуры и здорового образа жизни; - правила использования физических упражнений, техники выполнения физических упражнений; - способы физического совершенствования организма. **Уметь:** - создавать условия для реализации индивидуальных оздоровительных задач при помощи различных комплексов физических упражнений; - анализировать физическое самовоспитание и самосовершенствование; правильно организовать режим времени, приводящий к здоровому образу жизни; - рационально выбирать физические упражнения, учитывая цели, мотивы, уровень физического развития, подготовленности и возможностей, состояние здоровья. **Владеть:** - навыками выполнения физических упражнений, физическую выносливости, подготовленность организма к серьезным физическим нагрузкам в жизненных ситуациях.

Для формирование данной компетенции, учебным планом определена общая трудоёмкость учебной дисциплины в 400 часов, из них 8 отведено на лекционные занятия, 392 на практические занятия, предусмотрена так же самостоятельная работа студентов в количестве 28 часов, видом аттестации является зачёт, который проводится раз в год. Учебный план выстроен таким образом, что лекционное занятие проводится в начале каждого учебного года, а затем предусмотрены только практические занятия, есть также индивидуальные консультации, со студентами, которые имеют академическую задолженность. Таким образом, основная работа по формированию компетенции возлагается на практические занятия.

Темы лекционных занятий стандартны для всех учебных заведений и всех специальностей, хотя и имеют свою специфику: 1. Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов; 2. Профессионально-прикладная физическая подготовка; 3. Социально-биологические основы физической подготовки; 4. Физическая подготовка в профессиональной деятельности специалиста. Данные темы хорошо сказываются на формировании знаний по ОК – 8 и некоторых умений по этой же компетенции, однако на наш взгляд этот репродуктивный способ обучения и эффективность его будет достаточно низка, если периодически не возвращаться к материалу в процессе повторения.

Темы практических занятий состоят из возможностей образовательного учреждения в организации занятий. В нашем Новокузнецком Филиал-Институте Кемеровского Государственного Университета существуют следующие разделы обучения с соответствующими темами: легкая атлетика (совершенствование спринтерского и стайерского бега, кросса, сдача контрольных нормативов), плавание (обучение и совершенствование техники плавания различными способами, проплывание различных дистанций, сдача контрольных нормативов), спортивные игры (обучение и совершенствование техники и тактики игры в волейбол, баскетбол, футбол), фитнесс и силовые упражнения (для развития силовых способностей организма и контроль над массой тела). Данные виды программы позволяют сформировать умения и владения по компетенции ОК – 8, хотя на наш взгляд — это недостаточно для понимания студентами тех посылов, которые содержаться в компонентах уметь и владеть. Вернее, здесь студенты обладают умениями и владениями, но возможно не всегда отдают себе отчёт в этом. В этом и состоит одна из главных проблем преподавания физической культуры, что занятия проходят недостаточно осознанно, студенты не всегда понимают, что и для чего они делают, а руководствуются какими-то своими мотивами. Например, мотив получения зачёта, а не мотив познания. Таким, образом мотив осознанности выполняемых действий становиться ключевым в процессе формирования компетенции. Возникает вопрос, а как сделать практические занятия физической культурой осознанно? С теоретическими занятиями понятно, на лекции познавательный способности студентов задействованы в полной мере, они сидят, слушают, конспектируют, задают вопросы, участвуют в дискуссиях. Но, таких занятий учебным планом предусмотрено очень мало и активацию познавательных мотивов необходимо производить на практических занятиях.

Теорией и методикой физического воспитания предусматривается решение трёх задач на каждом учебном занятии: образовательная, воспитательная и развивающая. Каждое занятие должно иметь образовательный эффект, т.е. привносить новое знание каждому студенту, оно так же должно иметь воспитательный эффект, т.е. воспитывать человека индивидуально или в коллективе, и развивать студента. Под развитием в теории и методике физического воспитания понимается развитие физических качеств, ведь практически любые физические упражнения помогают в развитии каких-либо физических качеств, смотря как их выполнять. Например, бег может развивать и быстроту, и общую выносливость, плавание и выносливость и силу и т.д. Это определяется конкретной целью каждого занятия и всегда доводится студентам перед началом занятия.

Для активации познавательной деятельности студентов на занятиях по элективным дисциплинам по физической культуре и спорту можно пойти по пути, который используется на этапе общего образования. Там, теоретические знания объясняются школьникам либо перед началом занятия, либо по ходу занятия. Это позволяет активизировать познавательные способности перед началом урока, когда школьники ещё не устали, либо по ходу его, когда надо с акцентировать их внимание. Однако, нам кажется, что такая передача данных будет репродуктивна и необходимо будет возвращаться к повторению.

Можно пойти путём разделения группы на подгруппы, где одна часть выполняет физические упражнения, а другая часть получает необходимые теоретические знания, но необходимо понимать, что нельзя превращать физическую культуру в ещё один предмет, на котором бы двигательная активность была бы сведена к минимуму. На физической культуре студенты должны получать двигательную нагрузку, это будет способствовать их отдыху от умственной работы, переключению с одного вида деятельности на другой, согласно теории активного отдыха И.М. Сеченова.

Лучшим вариантом формирования знаниевой составляющей компетенции, на наш взгляд, будет являться активация познавательной деятельности перед учебным занятием за счёт обозначения целей и задач занятия, а также некой «вводной», что позволило бы студентам сознательно активировать свою познавательную функцию. В конце занятия необходимы подведения итогов, но на них не надо акцентировать внимание на оценках за занятие, а необходимо подведение итогов сделать в форме небольшой рефлексии. Это позволит, активировать познавательную функцию студентов и заставить оценить свои успехи и возможно наметить план дальнейших действий. Так же походу занятия между его частями можно акцентировать внимание студентов на тех или иных факторах: исторических, правовых, физиологических, биомеханических и других.

Представляется перспективным привлечение студентов к самостоятельной работе, направленной на формирование компетенций, любых из ее составных частей. Это могут быть рефераты, сообщения по разным темам, которые можно использовать в процессе проведения занятия, например, во время паузы для отдыха или смены вида деятельности, так же можно готовить студентов при наличии у них желания для участия в различных конференциях, как внутри института, так и за его пределами. Также самостоятельная работа студентов может формировать умения и владения, хотя на наш взгляд для этого времени отведённой программой будет недостаточно.

Важным является вопрос о том, как оценивать сформированность компетенций в процессе занятий элективными дисциплинами по физической культуре и спорту. Мы соглашаемся с утверждением Звягинцева М.В., что любая оценка воздействия на личность должна оцениваться с позиции влияния на все составляющие личности: биологическую, психологическую и социальную [1]. Однако, на практике в разделе физическое воспитание, как правило оценивается физическая подготовленность по стандартным критериям, и не уделяется должного внимания другим составляющим личности. Также, мы согласны и с тезисом о том, что преподавание физической культуры должно быть личностно-ориентированным [2], и результаты работы будут прямо пропорциональны вовлеченности личности в этот процесс. Но реалии несколько отличаются от того, что нам бы хотелось. Процесс оценивания знаний на зачёте происходит следующим образом: первоначально оценивается посещаемость занятий, а потом обращается внимание на результаты, показанные студентами при оценивании их физической подготовленности, т.е. на сдачу контрольных нормативов.

Это не в полной мере отражает сформированность компетенции, т.к., например, никак не оценивается знаниевый компонент. Для его оценки предлагаются следующие варианты действий: можно проводить устный зачёт, на котором можно было бы оценить знаниевую составляющую компетенции, можно проводить мероприятие по допуску к зачёту в форме эссе или реферата, которые сдаются перед самим зачётом преподавателю. Можно объединить сдачу устного этапа и практического, сначала сдаётся устная часть, а потом переходят к практике и т.д. Нам представляется весьма интересным именно последний вариант. На зачёте студенты сначала рассказывают теоретические вопросы, а потом переходят к практической сдаче контрольных нормативов. Однако, это потребует значительных временных затрат, что не всегда возможно сделать из-за специфики учебного процесса, расписания занятий и т.д. Мы ведём поиск нового в данной

сфере, нами разрабатывались компьютерные тесты, дневники оценки состояния здоровья, комплексные тесты определения уровня физической подготовленности, а также в качестве эксперимента бинарная форма проведения зачёта, всё это нам кажется весьма перспективным.

Выводы:

1. Новая парадигма образования, требует новых подходов к организации образовательного процесса, и пересмотру подходов к оценке полученных знаний.
2. Формирование общекультурной компетенции ОК – 8 средствами элективных дисциплин по физической культуре и спорту представляется весьма реальным, для этого надо изменить немного процесс преподавания. Необходимо уметь манипулировать познавательной активностью студентов, в нужный момент её активируя и воспользоваться образовательными возможностями рефлексии.
3. Форма оценки уровня сформированности компетенций должна быть комплексная и одинаково эффективно оценивать и знания, и умения, и владения. Для выбора лучшей формы оценивания составляющих компетенции необходимо отбирать формы оценки исходя из специфики дисциплины. Представляется, что поиск адекватных механизмов оценки уровня сформированности компетенций с учётом специфики элективных дисциплин по физической культуре и спорту, ещё предстоит.

Литература:

1. Звягинцев М.В. Педагогическая теория личности, как инструмент педагогики [Текст] / М.В. Звягинцев // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч.4. – С. 118 – 123.
2. Звягинцев М.В. Построение концепции, интегрированной личностно-ориентированной физической культуры [Текст] / М.В. Звягинцев // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта», № 2 (156) – 2018. – С. 58 – 63.
3. Приказ Министерства Образования Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. N 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция (уровень бакалавриата).

Педагогика

УДК 371

аспирант Павлова Елена Игоревна
Гжельский государственный университет (пос. Электроизолятор)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме нравственно-этического воспитания студентов колледжа. Проблема заключается в теоретическом и практическом обосновании успешности развития этого направления у студентов колледжа.

Рассмотрены используемые методы и приёмы в нравственном воспитании студенческой молодёжи.

Ключевые слова: нравственно-этическое воспитание, метод дилемм и рефлексия, стимулирование и мотивация, волонтёрская деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of moral and ethical education of College students. The problem lies in the theoretical and practical justification of the success of the development of this direction in College students. The methods and techniques used in the moral education of students.

Keywords: moral and ethical education, method of dilemmas and reflection, stimulation and motivation, volunteer activity.

Введение. В настоящее время тема нравственно-этического воспитания актуальна как никогда. Сейчас молодёжи, живущей в мегаполисах, необходима в данном направлении помощь со стороны опытного педагога. В течение всего своего существования человечество накопило нормы и правила, поддерживающие определенные отношения в обществе, а так же гарантирующие его стабильность и безопасность для граждан. Они позволяют людям развиваться, достигать задуманного, не ущемляя прав рядом живущих.

Великий мыслитель Пифагор уже в VI веке до н.э. говорил: «Где нравы без просвещения и просвещение без нравов, там невозможно долго наслаждаться счастьем и свободой». Он призывал: «Старайтесь прежде иметь добрые нравы, чем законы: нравы есть самые первые законы» [5, с. 44]. Для передачи норм и правил поведения выработаны приемы, составляющие основу воспитания. В нравственном воспитании используются различные методы и приемы воспитательного воздействия, к которым относятся: требование, просьба, напоминание, поручение, распоряжение. В нравственном воспитании важное место занимают самовоспитание, цели, содержание, методы.

Изложение основного материала статьи. В современной образовательной практике в процессе нравственно – этического воспитания студенческой молодёжи выделяют ведущие методологические подходы и методы организации воспитательной работы.

Рассмотрим их подробнее.

Как показал анализ литературы [6-8 и др.], в современной образовательной практике реализуется следующий комплекс методологических подходов: аксиологический подход, системный подход, субъектный подход, деятельностный подход, средовой подход и др.

Деятельностный подход. Теоретические основы деятельностного подходы были разработаны Б. Г. Ананьевым, А. В. Брушлинским, П. Я. Гальпериным, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др. (в кн. А. В. Хуроского) [10] Реализация деятельностного подхода предполагает «коллективную коммуникацию» в процессе воспитания, активную деятельность студента в процессе достижения цели. Деятельностный подход предусматривает:

1) создание комфортной образовательно-воспитательной среды;
2) партнерские «субъект-субъектные» взаимоотношения студента с педагогами и сокурсниками;
3) коллективная ответсвенность субъектов воспитательного процесса.

В рамках деятельностного подхода мы связываем личность студента и его деятельность. Изменение в

характеристиках личности, ведет к изменению его дальнейшей деятельности. Особенности воспитательного процесса на основе деятельностного подхода в том, что необходимо создать (спроектировать, сконструировать) ситуацию воспитательной деятельности. Цель создание ситуации – объединение средств воспитания и обучения в единую систему, которая будет стимулировать к социально значимой деятельности студентов.

Аксиологический подход является основой теории ценностей. Опора на аксиологический подход предполагает формирование нравственно-этических ценностей студенческой молодежи, как в общественной сфере, так и в сфере его будущей профессиональной деятельности. Основные идеи аксиологического подхода раскрыты в работах С. Ф. Анисимова, Б. М. Бим-Бада, А. А. Бодалева, В. А. Сластенина и др. Сформированная система ценностей у молодежи будет выступать регулятором социального поведения, определять гуманистическую направленность деятельности.

Системный подход определяет взаимосвязь всех элементов, включенных в процесс нравственно-этического воспитания. Теоретическая основа системного подхода отражена в трудах В. Г. Афанасьева, В. П. Беспалько, А. Г Кузнецовой, Э. Г. Юдина и др. (в кн. А. Г. Кузнецовой) [9]. Нравственно-этическое воспитание объединяет в себе комплекс элементов: передача накопленного нравственного опыта молодому поколению, воспитательное влияние коллектива, формирование нравственных качеств и чувств, этического поведения. В педагогике системный подход дает возможность выделить и проанализировать каждый элемент, входящий в систему, сравнить их друг с другом, выделить сходства и различия.

Субъектный подход, разработанный учеными С. Л. Рубинштейном, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, В. В. Знаковым, З. И. Рябикиной, Л. А. Стахневой предусматривает рассмотрение личности с точки зрения не «пассивной рефлекторной машины», а сознательной, мыслящей личности, субъекта активной теоретической и практической деятельности. Л. С. Рубинштейн представлял основное свойство субъекта – активность. А. В. Брушлинский [2] отмечает, что «субъект не просто познает окружающий мир, он изменяет его, и изменяя его, он меняет и самого себя».

По мнению М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой можно выделить следующие бинарные методы нравственного воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера) [6].

Методы нравственного воспитания взаимосвязаны и дополняют друг друга. Убеждение, то есть воздействие на сознание и чувства воспитуемых, подкрепляется упражнением. Сочетание убеждения и упражнения создаёт условия для единства сознания и поведения. Но в сложном процессе нравственного воспитания подрастающих поколений не всегда удаётся сразу достигнуть поставленных педагогических целей, и в нравственном сознании и поведении отдельных студентов обнаруживаются те или иные отклонения от норм и требований общества.

Давайте посмотрим, на что нужно уделять внимание в воспитательной работе. Важная область педагогических знаний, необходимых в воспитании, знания о содержании принципов саморазвития и самовоспитания студентов - знание возрастных особенностей детей, периодов, в которые они особенно чувствительны к мнению окружающих и, значит, легче усваивают правила утверждения себя в обществе сверстников и взрослых. Эффективность нравственно-этического воспитания повышается, если родители и учителя осознают психологические законы и механизмы формирования личности, что дает им возможность воспитывать своего ребенка более уместными способами. Другая сфера знаний, необходимых для воспитательной работы - это основы организации общения педагогов, родителей и обучающихся, в ходе которого и происходят передача и усвоение норм и ценностей. От того, как организовано взаимодействие воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых друг с другом, во многом зависит формирование поведения обучающихся [1-5].

Самый эффективный метод воспитания – это воспитание своим примером. Молодёжь берёт пример в поведении, манере общения, системе ценностей людей, которые им нравятся или с которыми они часто сталкиваются в жизни. Склонность к подражанию сильно развита у молодых людей старшего подросткового возраста. Их жизненный опыт беден, поэтому они стремятся учиться на опыте других. Педагог, куратор может стать таким образцом для подражания. Он сможет воспитать у молодых людей понятия о нормах и правилах, действующих в современном обществе. Ведь человек не рождается с врождённой нравственностью.

Огромную роль играют СМИ в формировании мировоззрения, ценностных ориентировках и нравственных убеждениях. Поэтому СМИ являются нравственным воспитательным средством, которое формирует и развивают личность. Всё большую популярность сегодня получает волонтёрская деятельность, которая выполняет функцию нравственного воспитания. Систематическая работа волонтёрского движения, проводимая в колледже должна влиять на формирование нравственных качеств у студентов таких как: милосердие, отзывчивость, толерантность. С этой целью у студентов Гжельского колледжа был проведён социологический опрос «Как я отношусь к волонтерскому движению». В опросе приняли участие 100 человек, учащиеся 1-2 курса в возрасте 16-17 лет (табл. 1).

Таблица 1

Как я отношусь к волонтерскому движению

Вопросы	Ответы	Ответы в %	
		1 курс	2 курс
Укажите Ваш пол (подчеркнуть)	женский	65	65
	мужской	35	35
Укажите Ваш возраст (подчеркнуть)	16	74	
	17	26	100
Как Вы относитесь к волонтёрской деятельности (подчеркнуть)	положительно	100	100
	отрицательно	-	-
	Затрудняюсь ответить	-	-
Знаете ли Вы о волонтёрских движениях в России (подчеркнуть)	Да, знаю хорошо	55	90
	Да, не так подробно	40	10
	Нет, но что-то слышал	5	-

В результате опроса было выявлено, что студенческая молодёжь положительно относится к вопросу о волонтёрской деятельности. По вопросу знания о волонтёрской деятельности в России – 55% (1 курс), 90% (2 курс) респондентов из всех опрошенных знают хорошо, 40% (1курс), 10%(2 курс) респондентов из опрошенных знают не так подробно и только 5%(1 курс) не знают, но слышали об этом. На основании этих данных можно сказать, что многие молодые люди информированы о волонтёрском движении и это действительно так, поскольку в гжельском колледже ведётся работа по волонтёрскому движению.

Студенты колледжа оказывают помощь детям реабилитационного центра г. Куровское. Студенты осознают свою полезность и нужность в данной деятельности. Участвуя в волонтёрском движении они выражают свою активную общественную позицию. Многие студенты сдают кровь, понимая что это нужно для человека, которому необходима такая помощь.

Принимая участие в волонтёрском движении мы убеждены в том, что студенты станут честными, добрыми, милосердными и готовыми помочь в трудную минуту. А общество нуждается в высоко нравственных людях. Учреждение гжельского СПО готовит не только специалистов определённой сферы деятельности, но и формирует у них гражданские качества и занимается нравственно-этическим воспитанием. Это отражено в содержании внеурочных воспитательных мероприятиях. Главная роль отводится куратору на которого ложится ведущая роль в процессе воспитания нравственной личности студента и формировании коллектива.

Выводы. Научно-обоснованное отношение к процессу нравственно-этического воспитания состоит в обучении студентов умения видеть, подчеркивать и эффективно использовать в повседневной практике нравственный аспект любого вида деятельности.

В современных условиях реализуются различные формы работы со студенческой молодежью: волонтерские или добровольческие отряды и организации; молодежные клубы (спортивного или творческого характера); мастер-класс, беседы, тематические вечера, практические занятия; благотворительные акции.

Наиболее продуктивным оказывается сочетание классических и инновационных методов и форм в нравственно-этическом воспитании студенческой молодежи.

Литература:

1. Воронкова Г. Н. Воспитание личности в нравственной деятельности: Метод. Рекомендации / Ом. гос. пед. ин-т им. Горького – Омск: ОГПИ, 2015. 132 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта // Человек. - 2002. - № 3. - С. 88-92.
3. Жукова Н. М. Методика воспитательной работы: Учебное пособие. / Н.М. Жукова – М.: МГАУ, 2015. 104 с.
4. Лаптев И. Г. Студенческая молодёжь как объект духовно-нравственного воспитания // Гуманитарные исследования. 2016. № 2 (58). С. 104-108.
5. Павлова В.Д., Константинова М.Г. Воспитание нравственно-этических ценностей у студентов через волонтёрскую деятельность // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 160-164. - URL http://e-koncept.ru/2017/770739/htm
6. Первушина О.В., Погодаев С.М., Поползин К.Е., Тимуш В.Ф., Шаховалов Н.Н. Контекстный подход в системе подготовки магистранта по направлению "Народная художественная культура" // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 55-57.
7. Пифагоровы законы и нравственные правила. Афоризмы Эпиктета. – М.,СПб. – 2000 – 384 с.
8. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018.
9. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: моногр. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. - 152 с.
10. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. - М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. - 63 с.
11. Фишман Б.Е., Фишбейн М.Х., Буховцева О.В. К вопросу об оценке адаптированности студентов к социокультурной среде вуза // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 19-21.
12. Шаломова Е.В. Нравственное воспитание как важное условие превенции аддиктивного поведения подростков // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 154-157

УДК:378.1

кандидат педагогический наук, доцент Павозкова Ольга Евгеньевна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Северный (Арктический)
федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат психологических наук, доцент Маракушина Ирина Геннадьевна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Северный (Арктический)
федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук, доцент Старостина Елена Николаевна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Северный (Арктический)
федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА С СУБЪЕКТАМИ СФЕРЫ ТРУДА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В статье представлены характеристики, проблемы, возможности взаимодействия вуза с субъектами сферы труда при реализации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: взаимодействие, субъекты сферы труда, основная профессиональная образовательная программа, педагогическое образование.

Annotation. The article presents the characteristics, problems, opportunities of interaction of the University with the subjects of the sphere of labor in the implementation of the basic professional educational program in the direction of training "Pedagogical education".

Keywords: interaction, subjects of labor sphere, basic professional educational program, pedagogical education.

Введение. Взаимодействие вуза с субъектами сферы труда в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы осуществляется давно, но в современных условиях приобретает новые черты. Они обусловлены, с одной стороны, требованиями нормативного характера, которые отражены в «Законе об образовании в Российской Федерации», в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (ФГОС 3, 3+, 3++), с другой стороны, связаны со стремлением повысить качество образования.

Прежде всего, необходимо отметить, что взаимодействие – это процесс взаимного влияния, изменения. Система высшего образования и сфера труда, в данном случае система дошкольного, общего, профессионального, дополнительного образования, взаимодействие с субъектами которой мы и рассматриваем, безусловно, влияют друг на друга, но происходит это с разной степенью эффективности. Анализ сущностных характеристик, проблем, рисков, возможностей такого взаимодействия и составляет предмет нашего исследования.

В качестве участников взаимодействия со стороны вуза в данном случае выступают сотрудники, ответственные за реализацию соответствующей ОПОП. Для обозначения участников этого взаимодействия со стороны сферы труда (системы образования) в литературе используются разные термины: субъекты сферы труда; работодатели; руководители и работники организаций, деятельность которых связана с направленностью (профилем) реализуемой программы. Отметим при этом, что мы имеем в виду взаимодействие с широким кругом специалистов, осуществляющих трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей будущей профессиональной деятельности выпускников.

Изложение основного материала статьи. Значение взаимодействия вуза и субъектов сферы труда сложно переоценить. Оно является мощным фактором обеспечения и совершенствования качества подготовки специалистов, развития основной профессиональной образовательной программы.

В то же время, организация взаимодействия сопровождается определенными проблемами. Исследователи отмечают тенденцию, связанную с замкнутостью вузов на академических вопросах [1]. Думается, что внимание к академическим вопросам совершенно объективное явление для науки, но открытость в среду – это необходимое условие развития любой системы. Особенно важно это для системы педагогического образования.

В свою очередь, соответствующая сфера труда – система дошкольного, общего, дополнительного образования – загружена своей работой, возможности развития в контакте с наукой и системой высшего образования не всегда осознаются и используются, в любом случае, требуют времени и усилий.

Таким образом, взаимодействие с субъектами сферы труда, с работодателями обладает большими возможностями, но реализуются они далеко не автоматически, требуют осмысления возникающих проблем.

Изменения, происходящие в организации взаимодействия вуза с субъектами сферы труда, представляется целесообразным проанализировать на основе концепции развивающего и развивающегося педагогического взаимодействия Н.Ф.Радионовой [3]. В соответствии с данной концепцией взаимодействие рассматривается как развивающаяся целостность, в которой в единстве выступают субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие, практическое и духовное, предметное и межличностное. Соответственно, ситуация взаимодействия характеризуется определенным типом взаимосвязи, содержанием обмена, способом обмена.

Тип взаимосвязи определяется характером субъектной позиции. Отметим, что инициативу во взаимодействии могут проявлять обе стороны, но сфера труда может это делать, а вуз должен, обязан ее проявлять и на определенном этапе выполнять функции ведущего. Развитие же типа взаимосвязи должно происходить в логике построения отношений сотрудничества, партнерских отношений, которые позволяют

достигать баланса интересов, регулировать возникающие противоречия. Установлено, что работодатели, субъекты сферы труда становятся сегодня субъектами образовательной деятельности в вузе [4].

Содержание обмена исторически было связано с проведением практик, государственной итоговой аттестации, трудоустройства выпускников и т.д. Можно говорить о том, что взаимодействие, в большей мере, касалось вопросов практической реализации ОПОП, контроля достижений студентов. При этом сфера труда всегда была заинтересована в повышении качества подготовки выпускников.

В современных условиях можно зафиксировать ряд произошедших изменений.

– В контексте реализации компетентностного подхода необходима совместная разработка компетенций.

– В контексте положений федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» требуется обязательное привлечение работников «из числа руководителей и работников организаций, деятельность которых связана с направленностью (профилем) реализуемой программы» [2] к реализации ОПОП, в том числе и к проведению занятий, практик и иных форм работы.

– В контексте правовых основ образования в РФ субъектам сферы труда, работодателям обеспечивается возможность участия в профессионально-общественной аккредитации, экспертизе ОПОП и т.д.

Таким образом, взаимодействие касается вопросов проектирования, реализации, экспертизы ОПОП. Взаимодействие становится более широким по кругу рассматриваемых вопросов, более сложным по характеру этих вопросов, требует осознанного отношения, обмена профессиональным опытом, ценностями, целями. Можно говорить о том, что содержание обмена становится не только практическим, но и духовно-информационным.

Соответственно, можно говорить и об усложнении способов обмена. Особенно остро их осмысление потребовалось при введении требований стандарта, связанных с привлечением работников сферы труда к реализации основной профессиональной образовательной программы. Выявлено, что этот процесс сопровождается рядом трудностей или рисков. Представим далее эти риски и возможные пути их решения.

– Поиск человека, готового к работе, к контакту со студентами, обладающего необходимым потенциалом, возможностями – это сложный, творческий процесс. Поиск, привлечение специалиста, его мотивация становится самостоятельной задачей. Существует противоречие между потребностью вуза в специалисте, обладающем необходимыми профессиональными компетенциями и реальными возможностями работника сферы труда (достаточность/недостаточность уровня профессионального образования, в том числе дополнительного, стажа работы и наименования должности, содержания должностной инструкции; согласованность/ несогласованность графика работы по основному месту занятости; разница в оплате труда и пр.). Решение этой проблемы требует специального планирования процедуры подбора кадров из числа субъектов сферы труда в тесном взаимодействии руководителей ОПОП и заведующего кафедрой в течение учебного года, предшествующего году начала подготовки по данной ОПОП. Перспективной видится подготовка кадрового резерва субъектов сферы труда в рамках магистерских программ, профориентационная работа по которым отдельно планируется.

– Субъект сферы труда – это не преподаватель вуза, он не учился педагогике высшей школы, не проходил практику, он может быть не готов к организации взаимодействия, проведению занятия со студентами. Можно зафиксировать противоречие между необходимостью привлечения работодателей к преподавательской деятельности и неготовностью к ней. В случае возникновения подобной проблемы, необходимо помогать, совместно искать соответствующие имеющимся возможностям методы, формы работы со студентами. Обобщение опыта показывает, что весьма продуктивной является форма мастер-класса.

– Работа преподавателя в современном вузе наполнена инновациями, происходит постоянное совершенствование технологий организации образовательного процесса, особенно информационных. Обновляются информационные ресурсы локальной сети университета, документационное обеспечение всех действий преподавателя. Субъект сферы труда находится вне системы реализации ОПОП, не владеет информацией, связанной с порядком подготовки документов (рабочих программ, фондов оценочных средств и т.д.), с порядком организации занятий, форм контроля, аттестации студентов. Существует противоречие между необходимостью соблюдения организационных требований при реализации ОПОП и информационной неготовностью к их выполнению. Выход видится в том, чтобы специально учить этому (организовывать адресное личное и/или дистанционное обучение, готовить хорошие инструкции) и/или осуществлять организационное сопровождение.

– Опыт показывает, что работники сферы труда находятся в жестких рамках при выделении временных ресурсов для проведения занятий, их занятость регламентируется рабочим днем, а возможность работы со студентами регламентируется расписанием, трудоемкостью рабочей недели. Существует противоречие между необходимостью технического обеспечения участия субъектов сферы труда в реализации ОПОП и ограниченными возможностями. Соответственно необходимо специальное планирование работы - неформальное, с учетом реалий, возможностей.

Модели привлечения субъектов сферы труда, работодателей к реализации ОПОП, к проведению занятий со студентами могут быть разными:

– одна дисциплина – один преподаватель-работодатель,

– одна дисциплина – несколько преподавателей, один из которых работодатель,

– одна дисциплина - несколько преподавателей, один из которых преподаватель вуза и т.д.

Каждая из этих моделей отличается своими возможностями и ограничениями. Первая дает работнику сферы труда свободу и самостоятельность в преподавании дисциплины, но требует высокой организованности в работе с документами, в соблюдении организационных требований. Вторая и третья требуют диалога, согласования позиций между разными преподавателями в построении дисциплины, но дают возможность распределять организационные обязанности. Выбор модели обусловлен многими причинами: целесообразностью, возможностями, занятостью и т.д. Выбор модели должен основываться на реализме, гибкости.

В процессе привлечения субъектов сферы труда к реализации ОПОП, к проведению занятий со студентами высвечивается несколько важных ситуаций:

– приглашение на работу (мотивационная ситуация – инициирование взаимодействия, разъяснение ситуации, мотивация к сотрудничеству);

– прием на работу (организационная ситуация – сбор документов, оформление, инструктаж);

– подготовка к работе (организационная ситуация – получение необходимого дополнительного образования в рамках повышения квалификации, например, по программам обучения работе со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, обучения правилам оказания первой помощи и пр., составление расписания);

– подготовка к занятию (проектировочная ситуация - разработка УМК или фрагмента УМК (если дисциплина реализуется совместно), консультации с заведующим кафедрой или преподавателем-партнером);

– проведение занятий со студентами, осуществление текущего контроля и промежуточной аттестации студентов (профессионально-педагогическая ситуация);

– анализ и рефлексия занятия (аналитико-рефлексивная ситуация – совместное обсуждение хода и результатов занятия, профессиональная рефлексия);

– оформление документов (организационная ситуация);

– обратная связь (рефлексивно-проектировочная ситуация - обсуждение результатов личностного и профессионального роста всех участников образовательных отношений, задействованных ресурсов, корректировка целей и пр.).

Ситуации можно дифференцировать на две группы – организационные, связанные с оформлением трудовых отношений, и профессионально-педагогические, связанные с организацией взаимодействия со студентами, с проведением занятия, с рефлексией профессиональной деятельности и т.д.

Выявлено, что качественная работа требует помощи, сопровождения. Ее может осуществлять руководитель ОПОП, куратор, преподаватель-партнер, заведующий кафедрой – в зависимости от возможностей, ситуации. В любом случае, нужна гибкость, ответственность, неформальный подход. Соответственно, можно говорить, что способы взаимодействия глубоко связаны с личностным аспектом - учетом возможностей, интересов, помощью, поддержкой и т.д.

Выводы. Таким образом, по своему типу взаимодействие вуза с субъектами сферы труда носит характер партнерства. Содержание взаимодействия предполагает широкий круг вопросов, связанных с проектированием, реализацией, экспертизой ОПОП. Способы взаимодействия предполагают совместную деятельность, деловое и межличностное общение, требуют гибкости, поддержки, сопровождения.

Литература:

1. Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Взаимодействие высшей школы с субъектами сферы труда - вызовы и взаимные выгоды / А.А. Муравьева, Н.М. Аксенова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 4. С. 8-15.

2. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 N 40536) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/, доступ из СПС «КонсультантПлюс».

3. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления / Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина // Человек и образование. 2012. № 2. С. 4-9.

4. Чеканова М.С. Формы партнерства образовательной организации и работодателей в системе управления качеством образовательных программ / М.С. Чеканова // Перспективы науки и образования. 2016. № 6 (24). С. 28-32.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обоснованы теоретические аспекты использования возможностей внеаудиторной деятельности в целях оптимального формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся; определены характеристики внеаудиторной деятельности как педагогически целесообразной организации свободного времени обучающихся в логике насыщения личностными смыслами содержательного и событийного взаимодействия субъектов образования в ходе включения в многообразные виды социально значимой деятельности; выявлены приоритеты рассмотрения формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся как социально обусловленного, педагогически сопровождаемого и субъектно-регулируемого феномена.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, социально-профессиональная ответственность, обучающиеся, образовательная организация высшего образования.

Annotation. In article theoretical aspects of use of opportunities of out-of-class activity for optimum formation of social and professional responsibility of students are proved; characteristics of out-of-class activity as pedagogically expedient organization of free time of students in logic of saturation are defined by personal meanings of substantial and event interaction of subjects of education during inclusion in diverse types of socially important activity; priorities of consideration of formation of social and professional responsibility of the students as who are socially caused, pedagogically accompanied and a subject and adjustable phenomenon are revealed.

Keywords: out-of-class activity, social and professional responsibility, students, educational organization of the higher education.

Введение. Актуальность формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся во внеаудиторной деятельности обусловлена потребностью общества в укреплении конкурентоспособности

современной инновационной экономики (экономики лидерства и инноваций) в аспекте повышения качества подготовки высококвалифицированных выпускников вуза с новым инновационным мышлением, активной жизненной позицией, способных к критическому мышлению, разумному риску, оптимальному решению общественных и профессиональных проблем, умеющих строить продуктивные взаимоотношения с другими людьми, работать в команде профессионалов, готовых брать на себя ответственность за социальную реализацию своего предназначения и призвания, а также осуществление трудовых функций в аспекте личностной и социальной полезности последствий своих действий для себя и постиндустриального социума.

Человечество, подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, и новый менталитет, и новая система ценностей [6], и новая система ответственной зависимости в реалиях современного социума для подготовки выпускника вуза не только как homo sapiens — человека разумного, но и как homo agens — человека действующего, который становится субъектом социально-профессиональной ответственности, поскольку ценностно-избирательно формулирует цель своей деятельности и самостоятельно выбирает средства ее достижения [9].

В современном мире весьма своевременен призыв Совета Взаимного Действия (Inter Action Council) к Всеобщей Декларации Ответственности как основополагающему международному документу, в котором провозглашаются фундаментальные идеи равновесия, взаимозависимости между понятиями свободы и ответственности, возрастания уровня ответственности личности за наиболее полное развитие собственных талантов и реализацию себя в профессии и жизни, осознанности прогнозирования последствий своих поступков, соотносимых с общественной пользой и личностной успешностью.

В этой связи в педагогической науке актуализируется проблема формирования социально-профессиональной ответственности студентов вуза. Необходимо новое качество высшего образования начала XXI века - гуманистически ориентированное, социально ответственное, развивающее образование, построенное на принципах духовно-этической доминанты; гармонизации обучающегося с природой, другими людьми посредством усвоения современной научной картины мира и концепции «устойчивого развития»; предоставления возможности всем субъектам для беспрерывного саморазвития и самореализации на базе широкого, фундаментального, открытого, многовариативного обучения, в котором приоритет отдается творчеству и инновациям, формированию инициативности и социально-профессиональной ответственности, креативности и мобильности, интеллекту и профессиональной компетентности. При «пучке» таких свойств высшее образование способно совершить скачок к новому качеству подготовки социально-ответственных выпускников вуза, а, следовательно, удовлетворять текущие и перспективные потребности личности, общества, производства [8] с точки зрения осознанности и безопасности профессиональных и социальных действий в ситуациях нравственного и правового выбора.

Изложение основного материала статьи. Социально-профессиональная ответственность как система социально и личностно значимых координат, регулирующих действия и поступки каждого цивилизованного человека, является значимым параметром, которым всемерно должны руководствоваться студенты в процессе получения образования. Выступая в качестве важнейшего личностного качества, социально-профессиональная ответственность играет роль одного из определяющих факторов, детерминирующих формирование сознания личности, да и в целом всей модели поведения будущего специалиста. Социальная ответственность является неотъемлемой частью профессиональной ответственности, включается в профессиональную культуру и выступает важнейшей предпосылкой к развитию профессионально важных качеств, необходимых будущему специалисту. Это неизбежно порождает вопрос о путях и факторах формирования и развития социально-профессиональной ответственности у обучающихся на каждом из этапов «обретения» профессии и вхождения в нее [3].

Е.В. Братухина рассматривает социально-профессиональную ответственность студентов как интегральное личностное качество, включающее осознание и принятие ценностей социума, знания о будущей профессиональной деятельности и готовность к социально-ориентированным действиям в квазипрофессиональной деятельности [2]. Н.Н. Горбатовская указывает на то, что социально-профессиональная ответственность основана на нормах деятельности, регулирующих взаимодействие субъектов управления внутри профессионального сообщества, где происходит формирование и осознание социально-профессиональной ответственности [3]. Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк считают, что социально-профессиональная ответственность нужна для того, чтобы не навредить обществу и по своей структуре она состоит из осознания долга и социальных мер в ответ на социально значимые поступки [5; 10].

Исследуемая проблематика отчетливо осознается и официально признается как актуальная в современных нормативных образовательных документах (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и т.д.), в которых определены приоритеты формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся как условия повышения конкурентоспособности на инновационном рынке труда, гармонизации личных и социальных интересов в рамках ответственного гражданского и профессионального поведения.

Вместе с тем, в реалиях образовательной и социальной практики проявляются растущие в студенческой молодежной среде тенденции ослабления чувства ответственности «за» и «перед» кем-либо, падение престижа института труда как одной из разновидностей общественной обязанности, отстраненность молодого поколения от общественно-активной деятельности, проявление социального инфантилизма, переориентация на сферу досуга и развлечений, что порождают негативные тенденции в моральном становлении будущего профессионала, деструктивно отражаются на освоении фундаментальных и универсальных знаний, умений обучающихся в ходе овладения профессией, восприятии норм социального общежития и служебной этичности, реализации определенных трудовых функций и проявлении активной социальной позиции.

В этой связи, на наш взгляд, необходимо обращение к внеаудиторной деятельности, обладающей широкими возможностями для оптимального формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся вуза. Внеаудиторная деятельность рассматривается нами как педагогически целесообразная организация свободного времени обучающихся в логике насыщения личностными смыслами содержательного и событийного взаимодействия субъектов образования в социально значимых видах

деятельности, расширения степени активного участия студентов в освоении окружающей действительности, повышения продуктивности социальных взаимодействий, формирования способности к сотрудничеству, взаимопомощи, к осмыслению и прогнозированию долгосрочных социальных и профессиональных перспектив.

Использование возможностей внеаудиторной деятельности интегрирует концептуально важные идеи постепенного формирования социально-профессиональной ответственности студентов в ходе вовлечения в различные социальные практики в гармоничном совмещении интеллектуальной, творческой, индивидуальной и коллективной активности обучающихся, обеспечивающей овладение основными нормами и правилам эффективного социального и профессионального взаимодействия, повышение уровня самоконтроля и саморегуляции, расширение опыта самостоятельного применения социальных и профессиональных знаний (полученных в учебное время), становление основ индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности, развитие способности взять на себя ответственность за индивидуальное и коллективное действие, принятие «смысложизненных» решений, соотносимых с общественной пользой, безопасностью и личностной эффективностью.

Необходимо отметить, что внеаудиторная деятельность способствует развитию и поддержанию устойчивого интереса обучающихся к своей будущей профессии, формированию их творческих способностей, она мобилизует внимание и память, формирует социально-профессиональную ответственность, умение работать в команде и приучает к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации. Такая работа предлагает множество средств, которые позволяют сделать обучение интереснее, оживленнее и разнообразнее, помочь студентам преодолеть психологический барьер в общении, развить креативные способности, привить чувство ответственного отношения к преобразованию себя и окружающей действительности [4].

При этом происходит становление жизнеспособности обучающихся как «способности выжить, не деградируя, в «жестких» и ухудшающихся условиях социальной и природной среды, развиться и духовно возвыситься, воспроизвести и воспитать потомство, жизнеспособное в биологическом и социальных планах». Задача жизнеспособной личности — стать индивидуальностью, сформировать свои смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и творческие возможности и профессиональные устремления. Жизнеспособность предполагает высокую социальную активность личности, направленную на преобразование внешней природной и социальной среды и на формирование самого себя в соответствии с заданными целями. В социокультурном плане жизнеспособность проявляется в том, насколько субъект отвечает насущным запросам общества на данном историческом этапе и насколько он может взять на себя ответственность за его будущее. Идеального молодого россиянина наших дней должно характеризовать: а) стремление к успеху; б) воля к победе; в) принятие всей меры ответственности за результаты своей деятельности только на себя; г) преданность национальной идее [1].

Вышеизложенное позволило выявить особенности формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся во внеаудиторной деятельности, определяемые в аспекте рассмотрения изучаемого явления: во-первых, как феномена социально обусловленного (востребующего качество человеческих ресурсов, значимым приращением которых является интеллект, профессиональная компетентность, социальная активность, социально-профессиональная ответственность, креативность, моральные (честность, обязательность, порядочность, справедливость) и волевые (настойчивость, решительность, находчивость) качества личности); во-вторых, как феномена педагогически сопровождаемого (осуществляемого на внешнем, организационном уровне высшего образования с учетом ФГОС ВО и отличительных особенностей студенчества); в-третьих, как субъектно-регулируемого феномена (проявляемого на уровне личностной активности в ценностно-избирательном выборе и реализации жизненных и профессиональных перспектив).

Внеаудиторная деятельности при этом выступает базовой платформой для выстраивания эффективных отношений, накопления опыта группового взаимодействия (сотрудничества, согласованности, взаимопонимания) социальных субъектов на основе сформированной системы взаимозависимости, социально-профессиональной ответственности участников образовательных отношений, субъект-субъектного общения, протекающего в форме смыслотворчества, саморазвития, со-рефлексии [7]. Необходимо признать, что обучающиеся включаясь во все многообразие общественных форм деятельности, норм, оценок и ценностей (в логике соотнесенности содержания внеаудиторной деятельности с культурой как множеством социальных пространств, включенности в разнообразные текущие социокультурные процессы) становятся субъектами социализации, сознательно преобразуя реальную действительность, формируя свои отношения в системе «Я и общество». Как субъектам социализации студентам необходимо умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, обретение личностных качеств (активности, мобильности, креативности, социально-профессиональной ответственности и т.д.), эффективных для конкуренции на рынке труда, стремление к постоянному личностному, социальному и профессиональному совершенствованию. Студенты должны принимать активное участие как в решении собственных проблем, так и в жизни общества в целом на основе глубоко личностного, инициативно-творческого отношения к окружающей действительности и будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, необходимо констатировать, что формирование социально-профессиональной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности рассматривается как процесс аккумуляции социальных и профессиональных знаний обучающихся, закрепления ответственного отношения к социальной и профессиональной действительности, к исполнению личностью определенных норм и правил, принятых в профессиональном сообществе, соотносимых с общественной пользой и личностной успешностью в рамках педагогически целесообразной организации свободного времени обучающихся, активного включения в социально значимые виды деятельности.

Использование многофункциональных возможностей внеаудиторной деятельности для оптимального формирования социально-профессиональной ответственности студентов вуза определяет расширение сферы социально-профессиональных взаимодействий и социального опыта, приобщение к социальным и профессиональным ценностям как нормативным регулятивам повышения качества конкурентоспособности выпускников вуза на инновационном рынке труда, постановку обучающихся в активную личностную позицию максимального использования потенциальных личностных ресурсов в осмыслении жизнебытия (Я – Настоящее, Я – Профессионал и Социальный деятельность, Я – Осознание зоны роста), «восхождение к

ответственной субъектности» в ходе сознательного и свободного выбора студентами целевых ориентиров и ценностно избираемых средств социально-профессиональной самореализации и самоактуализации в разнообразных сферах социальной практики, направленных на совершенствование жизнедеятельности общности, повышения степени благополучия других людей и собственной жизненной удовлетворенности.

Литература:

1. Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. М.: Социум, 2000. 176 с.
2. Братухина Е.В. Формирование социально-профессиональной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности: дис. … канд. пед. наук. Киров, 2018. 166 с.
3. Горбатовская Н.Н. Педагогические условия формирования у будущих педагогов социальной ответственности в использовании информационных ресурсов в процессе обучения: дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2018. 189 с.
4. Гурулева Н.Е. Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1045-1047.
5. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2002. № 3. С. 3-15.
6. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия, 1990. 351 с.
7. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. Оренбург, 2013. 312 с.
8. Плаксий С.И. Парадоксы высшего образования. М.: Национал. ин-т бизнеса, 2005. 424 с.
9. Подшивалов В.Н. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект: дис. … канд. философ. наук. Екатеринбург, 2009. 196 с.
10. Сыманюк *Э.Э.* Психологические компоненты ответственности руководителей // Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. 2015. № 1. С. 155-163.

Педагогика

УДК: 377.5

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
преподаватель Тараканова Анна Николаевна
Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение
Колледж туризма и гостиничного сервиса Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПИЛОТНЫЙ ПРОЕКТ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА (НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖЕЙ САНКТ-ПЕТРБУРГА)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос оценки качества как один из основных в процессе развития профессионального образования. Важную роль при этом играет переход на новые ФГОС по ТОП-50, которые ориентированы на подготовку высококвалифицированных рабочих и специалистов в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями. Обсуждается вопрос проведения Государственной итоговой аттестации выпускников колледжей в форме демонстрационного экзамена по стандартам Вордскиллс Россия в качестве независимой оценки квалификаций. Отмечается важная роль, которая отводится при этом профессиональным сообществам. Приводятся результаты пилотной апробации демонстрационного экзамена в Санкт-Петербурге, который состоялся в 2017 и 2018 году.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования, ФГОС СПО по ТОП-50,компетентностная модель, качество профессионального образования, профессиональные стандарты, стандарты Вордскиллс Россия, демонстрационный экзамен.

Annotation. The article deals with the issue of quality assessment as one of the main in the development of vocational education. An important role is played by the transition to the new GEF for the TOP 50, which are focused on the training of highly skilled workers and specialists in accordance with modern standards and advanced technologies. Discussed the State final certification of graduates of colleges in the form of a competence-based qualification standards, Wordskills Russia as an independent assessment of qualifications. The important role assigned to professional communities is noted. The results of the pilot testing of the demonstration exam in St. Petersburg, which took place in 2017 and 2018, are presented.

Keywords: the system of secondary professional education, the fgos SPO of the TOP-50,model of competences, quality of vocational education, professional standards, standards, Wordskills Russia, demo exam.

Введение. В настоящее время в нашей стране большое внимание уделяется вопросам развития профессионального образования. Особенно это касается совершенствования системы среднего профессионального образования (СПО), которая должна обеспечить потребности развивающейся экономики в квалифицированных рабочих и специалистах среднего звена. Одним из направлений совершенствования является внедрение, начиная с 2016 года, новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по пятидесяти наиболее востребованным и перспективным профессиям СПО (ТОП-50), одобренными Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям и утвержденными Приказом Минтруда России от 2 ноября 2015 года №831.

Переход на новые ФГОС должен обеспечить «создание в Российской Федерации конкурентоспособной системы среднего профессионального образования, обеспечивающую подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями» [5]. Под современными стандартами подразумеваются, в первую очередь, профессиональные стандарты, разрабатываемые профессиональным сообществом, и стандарты Ворлдскиллс Россия, ориентированные на международное движение WorldSkills International (WSI), целью которого является повышение статуса профессионального образования и стандартов профессиональной подготовки и квалификаций по всему миру.

Важной отличительной чертой ФГОС по ТОП-50 является то, что государственная итоговая аттестация (ГИА) проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы в виде демонстрационного экзамена. Сложившаяся на сегодняшний день компетентностная модель профессионального образования требует от выпускников не только знаний и умений, а главное – компетентность, которая понимается как готовность к уверенным самостоятельным действиям в реальных стандартных и нестандартных ситуациях. В связи с этим вопросы соответствия ФГОС требованиям работодателей, а также независимой и объективной оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы является очень актуальными, и активно обсуждаются педагогическим сообществом [1, 2, 6, 7, 8].

Изложение основного материала статьи. Демонстрационный экзамен предполагает оценку компетенций путём наблюдения за выполнением трудовых действий на рабочем месте или в условиях, максимально приближенных к производственным. Однако проводиться этот экзамен может по-разному. В связи с этим, можно назвать две модели проведения демонстрационного экзамена: по стандартам «Ворлдскиллс Россия» и по профессиональным стандартам [8]. Остановимся на этих моделях более подробно.

9 декабря 2016 года состоялась встреча Президента РФ В.В. Путина с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству. По итогам встречи был утверждён перечень поручений Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и при участии союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». Одно из этих поручений предполагало «внедрение демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» в качестве государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» [3] и легло в основу пилотной апробации в рамках внедрения Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста.

Санкт-Петербург вошел в число субъектов Российской Федерации, которые прошли отбор на участие в пилотной апробации проведения демонстрационного экзамена в 2017 году. В соответствии с Распоряжением Комитета по образованию от 20.03.2017 №917-р был определён перечень компетенций «Ворлдскиллс Россия» и соответствующих им профессий и специальностей среднего профессионального образования для проведения демонстрационного экзамена, а также пять ведущих колледжей, участвующих в пилотной апробации (таблица 1). При проведении демонстрационного экзамена, в котором приняло участие в общей сложности 108 человек, использовалась «Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия», разработанная Союзом «Ворлдскиллс Россия».

Выпускники колледжей Санкт-Петербурга продемонстрировали довольно высокий уровень подготовки. 26,85% участников демонстрационного экзамена показали результат выше среднего балла участников национального чемпионата «Ворлдскиллс Россия» (пятый результат среди 26 субъектов Российской Федерации), а 68,52% показали результат выше среднего балла по стране (также пятый результат среди 26 субъектов Российской Федерации). Особенно следует отметить СПб ГБПОУ «Техникум «Автосервис». Все 20 участников демонстрационного экзамена по компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» показали результат, соответствующий стандартам «Ворлдскиллс Россия».

Таблица 1

Перечень компетенций «Ворлдскиллс Россия», соответствующих им профессий и специальностей СПО и образовательных учреждений для пилотной апробации проведения демонстрационного экзамена в 2017 году

№ п/п	Наименование компетенции Ворлдскиллс Россия	Наименование профессии или специальности СПО	Образовательное учреждение
1.	Ремонт и обслуживание легковых автомобилей	23.01.03 Автомеханик	СПб ГБПОУ «Техникум «Автосервис»
2.	Столярное дело	29.01.29 Мастер столярного и мебельного производства	СПб ГБПОУ «Колледж отраслевых технологий «Краснодеревец»
3.	Программные решения для бизнеса	09.02.03 Программирование в компьютерных системах	СПб колледж телекоммуникаций СПб ГУ телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича
4.	Мехатроника	27.02.04 Автоматические системы управления	СПб ГБПОУ «Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции»
5.	Поварское дело	19.01.17 Повар, кондитер	СПб ГАПОУ «Колледж туризма и гостиничного сервиса»

В 2018 году пилотная апробация получила дальнейшее развитие. В соответствии с Распоряжением Комитета по образованию от 05.02.2018 № 302-р появились новые образовательные учреждения для участия в пилотной апробации, а также расширился перечень компетенций и соответствующих им профессий и специальностей СПО для проведения демонстрационного экзамена (табл. 2). В демонстрационном экзамене приняли участие уже 267 выпускников колледжей.

Таблица 2

Перечень дополнительных компетенций «Ворлдскиллс Россия», соответствующих им профессий и специальностей СПО и образовательных учреждений для пилотной апробации проведения демонстрационного экзамена в 2018 году

№ п/п	Наименование компетенции Ворлдскиллс Россия	Наименование профессии или специальности СПО	Образовательное учреждение
1.	Парикмахерское искусство	43.01.02 парикмахер	СПб ГБПОУ «Академия индустрии красоты «Локон»
2.	Малярные и декоративные работы	08.01.08 Мастер отделочных строительных работ	СПб ГБПОУ «Колледж «ПетроСтройСервис»
3.	Программные решения для бизнеса	09.02.07 Информационные системы и программирование	СПб ГБПОУ «Колледж информационных технологий»
4.	Администрирование отеля	43.02.11 Гостиничный сервис	СПб ГБПОУ «Петровский колледж»
5.	Поварское дело	19.01.17 Повар, кондитер	СПб ГАПОУ «Морской технический колледж имени адмирала Д.Н. Сенявина»
6.	Туризм	43.02.10 Туризм	СПб ГБПОУ «Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции»
7.	Парикмахерское искусство	43.02.02 Парикмахерское искусство	СПб ГБПОУ «Петровский колледж»
8.	Электроника	11.02.02 Техническое обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники	СПб ГБПОУ «Колледж электроники и приборостроения»

Анализ пилотной апробации позволил выявить положительные стороны демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» и некоторые проблемные вопросы. К числу несомненных достоинств можно отнести следующее:

1. Объективная оценка квалификации, так как экзамен проводится комиссией из независимых высококвалифицированных экспертов с участием представителей профессионального сообщества и основан на непосредственном выполнении трудовых действий на рабочем месте.
2. Оценочные средства соответствуют реальным практическим заданиям и обеспечивают соответствие лучшим мировым стандартам и передовым технологиям.
3. Руководители образовательных учреждений имеют возможность объективно оценить качество реализуемых образовательных программ, материально-техническое обеспечение учебного процесса, уровень квалификации своих педагогических кадров и принять на этой основе необходимые управленческие решения.
4. Представители профессиональных сообществ заинтересованы в своём участии в демонстрационном экзамене, так как это даёт возможность пригласить на свои предприятия выпускников, отвечающих требованиям современной экономики, продемонстрировавших сформированность компетенций, обеспечивающих дальнейшую успешную профессиональную деятельность.
5. Выпускники, успешно сдавшие демонстрационный экзамен, помимо диплома государственного образца о среднем профессиональном образовании могут быть зарегистрированы в единой электронной системе интернет-мониторинга (eSim) и получить международный документ, подтверждающий их профессиональный уровень (Skills Passport), что значительно повысит их шансы на престижное трудоустройство.

Что касается проблемных вопросов, то необходимо выделить следующее:

1. Сложности с материально-техническим обеспечением демонстрационного экзамена. По действующему регламенту практические задания выполняются на специальных сертифицированных площадках, которые получили статус центра проведения демонстрационного экзамена по соответствующей компетенции и обладают всем необходимым оборудованием и инструментом (в соответствии с инфраструктурным листом) по стандартам «Ворлдскиллс Россия». Получение статуса сопряжено с большими финансовыми затратами, невозможными для большинства образовательных учреждений. Так например, по компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» инфраструктурный лист насчитывает 133 позиции, среди которых такие дорогостоящие, как 3 современных автомобиля, подъёмник, диагностический сканер, газоанализатор, компьютер, двигатель, коробка перемены передач и другие. Решение этой проблемы видится в реализации сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями и работодателями, однако этот вопрос требует тщательной проработки нормативно-правовой базы.
2. Организационные сложности, которые связаны с тем, что демонстрационный экзамен растягивается на 2-3 дня и его общая продолжительность в соответствии с регламентом «Ворлдскиллс Россия» составляет до 15 часов. При такой продолжительности демонстрационный экзамен сложно организовать для всех выпускников различных образовательных учреждений, готовящих специалистов по одним и тем же специальностям, в одни и те же сжатые сроки в соответствии с требованиями ФГОС по ТОП-50.
3. Кадровые проблемы, обусловленные тем, что проводить демонстрационный экзамен в соответствии с регламентом «Ворлдскиллс Россия» должны сертифицированные эксперты, прошедшие соответствующее обучение. В настоящее время таких экспертов явно недостаточно.

В связи с изложенными проблемными вопросами представляется целесообразным тщательное изучение методики проведения демонстрационного экзамена по профессиональным стандартам и сопоставление двух моделей. В этом плане заслуживает внимания проведение демонстрационного экзамена в Финляндии, которая имеет двадцатилетний опыт. Несмотря на высокие результаты, которые регулярно показывают выпускники колледжей Финляндии на мировых чемпионатах WorldSkills, за основу демонстрационного экзамена приняты профессиональные стандарты, позволяющие проверить компетентность выпускников непосредственно на рабочем месте [4].

Выводы:

1. Пилотная апробация проведения демонстрационного экзамена в Санкт-Петербурге по стандартам «Ворлдскиллс Россия» показала возможность независимой оценки квалификаций выпускников колледжей при проведении Государственной итоговой аттестации в соответствии с ФГОС по ТОП-50.

2. Более широкое распространение демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» требует роста числа сертифицированных площадок и сертифицированных экспертов, дальнейшего развития сетевых форм взаимодействия между образовательными учреждениями и работодателями.

3. Заслуживает внимания изучение возможности использования элементов независимой оценки квалификаций по профессиональным стандартам при проведении Государственной итоговой аттестации в соответствии с ФГОС по ТОП-50.

Литература:

1. Ашихмина Е. А., Ашихмин С. А., Фридман М. Ф. Движение Worldskills в кадровой политике как условие экономического развития региона // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2018. № 4. С. 46–57.

2. Наумкина В. А. Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс: уверенный выход на рынок труда // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. — № 3. — С. 44–48.

3. Перечень поручений по итогам встречи с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/53682 (дата обращения: 09.02.2019)

4. Перти Кокки. Демонстрационный экзамен // Строительство и образование. 2008. №1. С. 29-31.

5. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/556183093 (дата обращения: 09.02.2019)

6. Смолина О. А. О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате WorldSkills // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 32–40.

7. Смолина О. А. Особенности итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций в соответствии с международными стандартами “WorldSkills” // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 87–91.

8. Факторович А.А. Демонстрационный экзамен – новый формат подведения итогов обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://academy-prof.ru/blog/demonstracionny-ekzamen-v-spo (дата обращения: 09.02.2019)

Педагогика

УДК:376.42

магистрант факультета психологии и педагогики Панфилова Татьяна Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» - Мининский университет (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» - Мининский университет (г. Нижний Новгород)

О ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье актуализирована проблема изучения и развития базовых показателей готовности к обучению грамоте умственно отсталых первоклассников. Приведены сравнительные результаты экспериментального исследования отдельных показателей психофизического развития первоклассников двух исследовательских групп, представлены примеры индивидуальных речевых профилей. Обсуждаются количественно-качественные результаты сформированности предпосылок к овладению навыками чтения и письма у умственно отсталых первоклассников.

Ключевые слова: обучение грамоте, готовность к овладению грамотой, умственно отсталые первоклассники.

Annotation. The article actualizes the problem of studying and developing basic indicators of readiness to literacy of mentally retarded first-graders. Comparative results of experimental research of separate indicators of psychophysical development of first-graders of two research groups are given, examples of individual speech profiles are presented. The quantitative and qualitative results of the formation of prerequisites for mastering the skills of reading and writing in mentally retarded first-graders are discussed.

Keywords: literacy training, readiness for literacy, mentally retarded first-graders.

Введение. Важной практической задачей современного специального образования является анализ готовности к обучению грамоте умственно отсталых первоклассников. В процессе обучения грамоте у умственно отсталых младших школьников формируются базовые умения и навыки, а также происходит развитие речевого, коммуникативного и социального опыта, поэтому данный этап является основополагающим на начальном этапе обучения.

Актуальность вопроса готовности умственно отсталых первоклассников к обучению грамоте продиктована высокой частотой нарушений письменной речи, а также сложностью выбора оптимальных методов и приемов коррекции данных нарушений у умственно отсталых школьников. Статья представляет собой результат теоретико-прикладного исследования по проблеме готовности умственно отсталых первоклассников к обучению грамоте. Анализ научной литературы позволяет говорить о прямой зависимости трудностей в овладении грамотой умственно отсталыми детьми и готовности к обучению грамоте.

А. К. Аксенова причиной трудностей в овладении грамотой умственно отсталыми детьми называет неполноценность психофизиологической базы и грубое недоразвитие сенсомоторной сферы [1]. Л.Б. Баряева первостепенной задачей обучения грамоте умственно отсталых детей называет «организацию речевой среды, пробуждение речевой активности и интереса ребенка к предметному миру и человеку» [2]. С.Ю. Горбунова основными трудностями называет фонетические, фонематические и лексико-грамматические нарушения, входящие в структуру системного дефекта речи, а так же недоразвитие временных и оптико-пространственных представлений ребенка, его когнитивных возможностей и неготовность двигательной сферы к процессу письма [4].

Исходя из этого, а также результатов проведенного нами экспериментального исследования, следует заметить, что умственно отсталые первоклассники не готовы к обучению грамоте, поэтому существует необходимость разработки новых методических подходов, которые позволяют активизировать развитие языковых способностей и минимизировать сложности в процессе обучения грамоте школьников данной категории.

Изложение основного материала статьи. Отечественные исследователи в области психологии, физиологии и специальной педагогики рассматривают письмо как сложный психофизиологический акт, требующий определенной организации. В отличие от большинства сенсомоторных навыков, обеспечивающих трудовую или другую деятельность, навык письма связан с учебной деятельностью и формируется не изолированно, а совместно с чтением, орфографией и развитием речи в целом [8].

Психофизиологическая база процессов чтения и письма обеспечивает операциональный компонент письменной речи, то есть процесс дифференциации звуков, установления последовательности написания букв, соотнесения звука и буквы, а также перекодировки зрительного образа в графомоторное действие, которое обеспечивает написание отдельной буквы.

Формирование столь сложного навыка требует совместной деятельности особых мозговых структур, а именно, трех блоков мозга (по А.Р. Лурия). Они и являются психофизиологической базой для формирования и развития навыков письменной речи. Кроме этого, овладение навыками чтения и письма у умственно отсталых детей становится возможным, когда достигают определенного уровня зрелости языковые и познавательные способности, то есть когда формируется организованная сенсомоторная база.

Как правило, у детей с нормативным психическим развитием уже к концу дошкольного периода психофизиологическая и сенсомоторная база оказываются достаточно сформированными для обучения грамоте. Исходя из этого, основой для обучения грамоте умственно отсталых детей является общеречевое развитие. Уровень речевого развития находится в прямой зависимости от степени развития мелкой моторики, поэтому важно, чтобы умственно отсталый первоклассник имел не только хорошо развитую речь, но и подготовленную руку, то есть владел зрительно-моторной координацией.

Поэтому при подготовке к овладению грамотой важен весь процесс речевого развития умственно отсталого ребенка, начиная с дошкольного периода: состояние связной речи, лексического словаря, грамматической стороны речи, сформированность фонематических процессов и развитие мелкой моторики, зрительно–двигательной координации и пространственной ориентировки. Это основные условия готовности детей к овладению грамотой.

Анализ научной и научно-методической литературы позволил нам выделить базовые показатели в изучении готовности к обучению грамоте умственно отсталых первоклассников, которые были изучены в ходе практической части исследования. Исследование включало изучение состояния фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, звукопроизношения, зрительного восприятия, пространственной ориентировки и моторики мелких мышц руки.

Достаточный уровень фонематического восприятия позволяет дифференцировать звуки родной речи, а фонематический анализ и синтез – воспринимать звуковой состав слов, делить слова на слоги, слоги на буквы и наоборот, выявлять место звука в слове. Правильное звукопроизношение лежит в основе управления артикуляционной моторикой, связывая артикуляционные уклады с определенными звуками. Зрительное восприятие обеспечивает различение сходных графем, установление связи между письменным и печатным видом буквы. Необходимый уровень развития мелкой моторики позволяет овладеть навыком письма.

Экспериментальное изучение проводилось на базе шести государственных учреждений г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 28 умственно отсталых детей и 28 детей с нормативным психическим развитием первого года школьного обучения.

Методика «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева) была направлена на изучение уровня готовности к письму. Дети с нормативным психическим развитием справились с заданием: 86 % безошибочно продолжили ряд представленных элементов, 14 % не учли принцип чередования элементов при написании. Как показали результаты, 22% от общей выборки умственно отсталых детей не смогли продолжить ряд представленных элементов букв и геометрических фигур, они не учитывали их последовательность, не соблюдали строки. 78% от общей выборки обучающихся справились с некоторыми образцами (в основном, с первой строкой), однако принцип чередования элементов при написании не учитывали. После выполнения первой части задания обучающиеся обращались к педагогу, часто задавали вопросы и не продолжали задание самостоятельно. Некоторые школьники нуждались в поддержке, так как боялись приступать к заданию, они не верили в себя и оценивали задание как очень сложное.

Методика «Включение в ряд» (А.А. Венгер) была направлена на исследование уровня зрительного восприятия и пространственной ориентировки. При выполнении данной пробы дети с нормативным психическим развитием справились успешно. Умственно отсталые школьники показали неоднозначные результаты: большая часть детей поняли задание, остальным потребовалось обучение. При этом, 39 % от общей выборки детей ставили матрешки в ряд без учета их размера, они не ориентировались на величину даже после обучения и показа правильного размещения матрешек. Остальные дети, 61% от выборки,

самостоятельно выполнили задание, пользуясь практическим «примериванием», а не зрительной ориентировкой.

Методика «Звуковой анализ слова» (Е.А. Стребелева) была направлена на выявление умения анализировать звуковой состав слова. Дети с нормативным психическим развитием успешно справились со всеми заданиями методики. Данное задание оказалось самым трудным для умственно отсталых первоклассников. 21% выборки не поняли условия, неадекватно приняли обучение и не справились с заданием. 50% выборки условия задания не поняли и даже после обучения не смогли справиться с заданием самостоятельно. На вопрос «Сколько звуков в слове «дом»? они отвечали: «о», «дом», «это дом». Еще 29% детей справились с заданием, но после обучения. Детям потребовалось многократное повторение слов с явным выделением голосом каждого звука и «пропеванием» гласных (образец: «д-д-д-о-о-о-о-о-о-м-м-м»).

Методика «Исследование состояния фонематического восприятия» (из схемы обследования ребенка с общим недоразвитием речи Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха) была направлена на выявление уровня сформированности слухо-произносительной дифференциации звуков родного языка [5]. Задание оценивалось с позиции повторения пары слогов, трех слогов и слов, сходных по звучанию, с опорой на картинки. Дети с нормативным психическим развитием справились с повторением слогов и различением сходных по произношению слов успешно. Все умственно отсталые школьники повторили одну пару слогов, 75% детей повторили три пары слогов, не нарушая их последовательности, при различении слов, сходных по произношению, дети часто заменяли слова синонимами, не сходными по произношению, с наглядной опорой не понимали пары слов, поэтому с этим заданием справилось 50% группы. При этом у 43% не обнаружено нарушений фонематической стороны речи.

Методика «Исследование звукопроизношения: изолированно, в словах, во фразах» (из схемы обследования ребенка с общим недоразвитием речи Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломаха) была направлена на выявление уровня сформированности произносительной стороны речи. Среди детей с нормативным психическим развитием было выявлено нарушение звукопроизношения: у 7 % в виде отсутствия звуков, у 21 % - искажения звуков. Среди умственно отсталых детей у 61% отсутствуют звуки одной или нескольких артикуляционных групп (свистящие, шипящие, сонорные). Искажены звуки у 29% детей по типу велярного, проторного ротацизма и межзубного сигматизма. Замены звуков отмечаются у 25%: [Ш] на [С], [Ж] на [З], [Л] на [У], [Л] на [В], [Ч] на [Т], [Л] на [Л’]. Только у 18% от общей выборки нет нарушений звукопроизношения.

Методики «Исследование состояния фонематического восприятия» и «Исследование звукопроизношения: изолированно, в словах, во фразах» не содержат в своей структуре количественную оценку выполнения проб, поэтому были составлены речевые профили на каждого ребенка.

Таблица 1

Речевые профили детей основной экспериментальной группы

Процесс / Испытуемый	Звуко-произноше-ние	Артикуляцион-ная моторика	Фонематичес-кий слух	Фонематическое восприятие	Общее состояние речи
1. Миша Ф.	Мономорф-ная дислалия	N	Наблюдалось непонимание некоторых пар слов.	Задание на повторение 2-х и 3-х слогов не выполнено: ребенок смешивал похожие слоги, искажал структуру.	Системное недоразвитие речи
2. Антон К.	N	N	Наблюдалось смешение сходных по произношению слов. Наблюдалось непонимание некоторых пар слов.	Задание на повторение 2-х слогов выполнено, при повторении 3-х слогов отмечалось искажение и замены.	Системное недоразвитие речи

Исследование показало, что у Миши Ф. нарушено звукопроизношение (мономорфная дислалия), недостаточно развиты фонематический слух и фонематическое восприятие, общее состояние речи недостаточно сформировано для обучения грамоте. Как показывают результаты Антона К., у обучающегося нет нарушений звукопроизношения, но общее состояние речи ниже нормативного. Показатели фонематического слуха и фонематического восприятия недостаточно сформированы для обучения грамоте. Задание на повторение двух слогов по методике исследования фонематического восприятия было выполнено, но последовательность из трех слогов нарушена, также наблюдалась замена сходных по произношению слов на синонимы и непонимание некоторых пар слов.

Выводы. Полученные результаты исследования позволяют констатировать недостаточный уровень сформированности предпосылок к овладению навыками чтения и письма у умственно отсталых первоклассников. Им сложно дается написание букв и воспроизведение геометрических фигур, что говорит о недоразвитии мелкой моторики. Зрительно-пространственная ориентировка имеет низкий уровень развития, зрительное восприятие замедленно. Операции звукового анализа и синтеза у данной группы школьников не сформированы, затруднен процесс фонематического восприятия, то есть они не умеют анализировать

звуковой состав слова. Отдельно следует отметить, что у большинства умственно отсталых первоклассников не сформирована произносительная сторона речи, что сказывается на общем речевом развитии.

В ходе исследования были зарегистрированы некоторые психологические особенности поведения, препятствующие успешному обучению грамоте. Умственно отсталые младшие школьники нуждаются в поддержке и подробном инструктировании со стороны педагога. Их мотивация и активность заметно снижены.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость своевременной психолого-педагогической работы по коррекции нарушений психофизиологической базы процессов письменной речи, которая будет способствовать формированию готовности к овладению важнейшим этапом школьного обучения – грамотой, что в дальнейшем оптимизирует общее познавательное и речевое развитие для более эффективной социализации детей изучаемой группы.

Литература:

1. Аксенова, А.К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студентов пед. вузов / А.К. Аксенова, С.Ю. Ильина. - М.: Просвещение, 2011. - 335 с.
2. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. - СПб.: Союз, 2004. — 44 с.
3. Воронкова, В. В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка: монография / В. В. Воронкова; М-во образования Московской обл., Акад. социального упр. - Москва: АСОУ, 2016. – 197 с.
4. Горбунова, С.Ю. Обучение грамоте детей с особыми образовательными потребностями. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 144 с.
5. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций, - СПб.: «Детство-Пресс», 2000. – 232 с.
6. Долгих, Л. Ю., Федченко, А. П. Методика обучения грамоте умственно отсталых детей: учебное пособие. – Иркутск: Издательство «Аспринт», 2015. – 140 с.
7. Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 5-6 лет. Сценарии образовательной деятельности. М.: Вентана-Граф, 2012. – 96 с.
8. Кинаш Е.А. Формирование готовности к овладению навыками письма у дошкольников с нарушением интеллекта. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: Москва, 2003. - 145 с. РГБ ОД, 61:03-13/1780-Х.
9. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 7-2. - С. 321-325.
10. Нищева Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016 — 256 с.
11. Тригер, Р.Д. Особенности системы подготовки к обучению грамоте детей с задержкой психического развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2017. - № 29. - С. 133-162.

Педагогика

УДК: 371.1

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы педагогических возможностей музыкального воспитания детей дошкольного возраста. На основе анализа теоретических разработок и педагогического опыта была обоснована сущность музыкального воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогические возможности, музыкальное воспитание, дети дошкольного возраста.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of pedagogical possibilities of musical education of preschool children. On the basis of the analysis of theoretical developments and pedagogical experience the essence of musical education of children of preschool age was proved.

Keywords: pedagogical opportunities, musical education, children of preschool age.

Введение. Меняется мир, изменяется человек, изменяются дети – как следствие, изменяются направления воспитания (музыкального в том числе). В этой связи и с учетом нормативных документов о воспитании потребовалось выявить педагогические возможности музыкального воспитания дошкольника.

Дошкольный возраст длится от трех до шести лет. В этот промежуток времени ребенок переходит в другую возрастную группу, он хочет быть самостоятельным, у него главными становятся потребности в активном движении, общении и впечатлении. Для дошкольника окружающие его взрослые становятся примером действий, а это влияет на то, как ребенок и его окружение перенесут кризис перехода во взрослую жизнь.

Находясь в мире взрослых и мире детей (и те и другие значимы для него), ребенок стремится установить свое сходство и различие путем физического осмысления самого себя. По Л. С. Выготскому, «ребенок живет в двойной действительности», которая состоит в том, что взрослому принадлежит важная роль в процессе определения, «кто Я такой», а детское сообщество выполняет функцию социализации (именно во взаимодействии со сверстниками он понимает, что принадлежит к определенной группе) [1].

Обращение к категория «возможность» позволяет вычленить следующие характеристики: направление развития (в нашем случае личности), присутствующее в каждом явлении жизни; в то же время изучение категории «возможность» основывается, главным образом, на исследовании роли для развития личности ближайшего и дальнего окружения.

Тут, конечно, важны гуманные отношения, которые складываются и в условиях музыкального воспитания, обеспечивающего возможности самопознания и приобретения эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, людям. Важно и признание активности ребенка, это означает, что

педагогический процесс надо строить так, чтобы внутренняя позиция (ценностно-ориентированная) возникала не как итог воздействия взрослого, а результат организации совместной деятельности, в которую он (дошкольник) включен. Но при этом надо учитывать известное (по Л. С. Выготскому) «опережающее детское развитие» в многоплановой деятельности ребенка [1].

Формирование личности предполагает ее проектирование с учетом физических и психологических возможностей. При таком подходе у детей вырабатывается умение адекватно оценивать себя (с помощью взрослых в том числе). На этой основе, с одной стороны, появляется возможность оценить потенциал ребенка, а с другой, - построить систему музыкального воспитания (как приобщения к ценностям взрослого и как зарождение собственных представлений, эмоций, чувств).

Педагогические возможности музыкального воспитания дошкольника состоят в развитии личности ребенка, понимании и признании потенциальных возможностей ребенка, его запросов и интересов. Если на первый план выходят интересы и потребности ребенка, то (вероятнее всего) нужны новые методы и приемы самого процесса музыкального воспитания.

Изложение основного содержания статьи. Первое. Воспитание как социальный институт является объектом изучения философии (онтологические основы воспитания), социологии (изучает социальный «заказ» системе воспитания), этнологии (исследует закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития), правоведения (занимается правовыми формами организации и функционирования социального и коррекционного воспитания), социальной психологии, культурологи (изучает воспитание как явление культуры), педагогики (исследует место и роль воспитания в процессе самореализации человека, а также семейное, религиозное, социальное и коррекционное воспитание в контексте социализации).

Это означает, что воспитание следует рассматривать как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие и взаимодействие. Каждое из них справедливо, но ни одно не позволяет охарактеризовать воспитание в целом.

Вслед за Н.Е. Щурковой, выделим культурологический аспект (как истоки и содержание воспитания); научно-педагогический аспект (как системно-структурное строение воспитания, еще и роль воспитания в жизнедеятельности детей); коррекционный аспект (как разрешение противоречий, мешающих динамичности воспитательного процесса); профессиональный аспект (в качестве профессиональной подготовленности педагога к воспитательной деятельности) [11].

Важна позиция А.В. Мудрика на характеристики воспитания: в широком социальном смысле (это воздействие на человека); в широком педагогическом смысле (как целенаправленное воспитание в образовательных организациях); в узком педагогическом смысле (воспитательная работа по формированию у детей определенных качеств, взглядов, убеждений) [4].

Обращаясь к музыкальному воспитанию, следует выявить, какие изменения внесены ФГОС ДО в музыкальное развитие дошкольников и как должна измениться профессиональная деятельность музыкального руководителя?

Так, основное содержание ранее выделенной образовательной области «Музыка» теперь представлено в другой образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» наряду с двумя видами искусства: изобразительным и литературным. Направленность музыкального развития дошкольников в соотнесенности с произведениями искусства означает развитие художественного восприятия, чувственной сферы, способности к интерпретации художественных образов.

Следует исходить из того, что назначение любого из них - это отражение действительности в образах, и поэтому задача педагога заключается в обучении ребенка восприятию, размышлению, декорированию идей художника, режиссера, писателя, музыканта.

Второе. Потребовалось уточнить цели музыкального воспитания в соотнесенности с ФГОС ДО. Прежде всего, это формирование возможностей ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы; развитие эстетического отношения к окружающему миру; восприятие фольклора, музыки, художественной литературы; осуществление самостоятельного творчества детей (изобразительного, конструктивно-модельного, музыкального и др.).

Особую роль должен сыграть музыкальный руководитель, который, с одной стороны, руководствуется основной общеобразовательной программой, а, с другой, может включить в эту программу и авторские наработки, и технологии, которые, по его мнению, наиболее эффективны.

Для дошкольников музыкальное развитие происходит в виде различных игр, другие действия связаны с восприятием и пониманием смысла музыкальных произведений; используется пение, музыкально-ритмические движения для овладения основными движениями в целях развития активности ребенка.

Далее необходимо развести понятия «музыкальное воспитание», «музыкальное образование» и «музыкальное развитие» детей.

Обобщенно музыкальное воспитание - это процесс знакомства личности с музыкальной культурой общества. Различают музыкальное воспитание дошкольное, школьное, внешкольное. По мнению Д.Б. Кабалевского, общее музыкальное воспитание должно быть доступно всем детям. Должно быть не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир воспитанника [2].

Музыка, как вид искусства, показывает действительность и влияет на человека с помощью осмысленных и особым образом организованных по высоте и во времени музыкальных звуков.

Воздействие музыки на дошкольника неоспоримо, но при этом гармоничной называется приятная для слуха и постигаемая разумом слаженность звуков (гармония – это термин, означающий «благозвучие», и науку об аккордах).

Задачи музыкального воспитания дошкольников, по мнению О. П. Радыновой, включают: развитие музыкальных и творческих способностей детей с принятием во внимание возможностей каждого ребенка; формирование начальных представлений о музыке; воспитание музыкального вкуса; развитие навыков восприятия музыки; формирование общей духовной культуры личности [8].

Третье. Педагогические возможности музыкального воспитания мы рассматриваем как единство условий и функций. Прежде всего, на уровне мотивации: воспитание интереса к музыкальному искусству; на эмоционально-ценностном уровне: развитие эмоциональной отзывчивости и чувственного опыта; творческий

уровень: организации процесса музыкального воспитания в ДОО осуществляется в сотворчестве и взаимодействии воспитанников, педагогов, музыкального руководителя и родителей.

В теории музыкального воспитания категория «воспитание» рассматривается достаточно широко: но, прежде всего, как процесс, связанный с передачей социального опыта от одного поколения к последующему (а опыт поколений составляют произведения музыкальной культуры), а также в способах деятельности, позволяющих «распредмечивать и опредмечивать» смыслы и ценности, заложенные в текстах (текстах культуры в том числе).

Речь идет об искусстве как особой форме творчества, системе духовной самореализации человека посредством чувственно-выразительных средств (звука, пластики тела, рисунка, слова, цвета, света). В этой связи музыка - это средство эстетического воспитания, которое характеризуется как искусство передачи мыслей, чувств и ощущений в звуках. Это, на наш взгляд, особенно востребовано сейчас, когда ощущается кризис духовности.

Таким образом, музыкальное воспитание должно служить реализации главной цели современного общества - формированию человека с высокой духовной культурой. Каждый тип искусства, отражая объективную действительность с помощью своих специфических средств выразительности, музыка по-разному воздействует на человека. При этом музыка (следует это повторить) - это искусство, которое отличается от других видов искусства наибольшей силой эмоционального влияния на человека, а поэтому служит одним из важных средств формирования высоких нравственных качеств личности.

Следует заметить, именно благодаря музыке в человеке зарождается представление о возвышенном, великолепном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Вот почему музыкальное воспитание должно восприниматься как важная составная часть нравственного просвещения и образования.

Возникает необходимость обратиться к проблеме музыкального воспитания в истории педагогики и образования. Музыкальное воспитание с древних времен являлось, по утверждению ученых, неотъемлемой частью жизни народов разных стран, их традиций, нравов, устоев, принятых в обществе, и отражало особенности устройства каждого народа. Творчество порождалось повседневной необходимостью и уровнем развития народа. В древности не наблюдалось разграничения искусства на те или иные виды. Практическая деятельность, будь то охота, ремесло, рыболовство, уже была искусством.

Музыкальное воспитание в Древней Греции и Древнем Риме связано с передачей знаний о происхождении и функционировании законов музыки. Именно в Древнем мире возникли такие предметы как теория музыки, музыкальная арифметика (учение о числе), музыкальная физика небесных явлений. Можно сказать, что музыковедение состояло из: 1) гармоники, 2) ритмики, 3) метрики.

Музыка в то время не была искусством звуковедения, звуковысотности, ритма и темпа, она передавала внутренние переживания состояний, выраженных в пластике тела, в действии, в голосе одновременно. Слово, движение, звук существовали вместе. Образованным считался тот человек, который владел искусством танца, сочинения и исполнения стихов и музыки. К примеру, этому обучали всех детей патрициев.

Обобщенно можно сказать, что музыка рассматривалась как гармония мира, неотделимой частью которого являлась Вселенная. При этом Вселенная считалась первопричиной возникновения музыки, информация для размышления: значит ли это, что музыка развивалась по законам Вселенной.

Исторический экскурс является оправданным для выявления педагогических возможностей музыкального воспитания, так как такие понятия, как звук, интервал, лад и другие музыкальные термины и понятия были введены и объяснены еще в древности. Каждый инструмент олицетворял характер человека, например, струнные - целомудрие. Лира олицетворяла мудрость, поскольку они считались разумными инструментами. Духовые инструменты, по мнению древних, могли запятнать душу, флейта способна ублажать (так называемую) неразумную часть души.

Четвертое. Какую музыку слушать ребенку? В первый год жизни малышам очень важно звучание материнского голоса, следом за пением матери может открыться необъятное пространство – царство классической музыки. Она (классическая музыка) и оздоравливает, и воспитывает музыкальный вкус, и гармонизирует эмоциональный фон.

Хотелось бы подчеркнуть: когда в доме с самого рождения малыша звучит классическая музыка, она становится для него естественной средой. Хотя известно и другое: например, младшие школьники могут испытывать негативные эмоции при одном только упоминании о пользе классики, но если подобная музыка ненавязчиво сопровождает ребенка, то и период отторжения, скорее всего, удастся избежать.

Рассмотрим (среди рекомендуемых), правила прослушивания музыки: обеспечить звучание моно инструмента; отличать при этом музыку бодрствования от музыки для сна; выбирать музыку, которая нравится вам самим; начинать постепенно знакомить малыша с миром музыки. При этом существует множество переложений, аранжировок классических произведений для одного инструмента (ребенок легче привыкает к таким звукам музыки, выделяет и запоминает мелодию или мотив).

Когда малыш играет, можно предложить ребенку музыкальные портреты животных, которые (хочется надеяться) придутся ему по душе. Ну а перед сном включить произведение Моцарта или Шопена.

Однако, как и во всех сферах жизни, здесь нужна мера: следует постепенно знакомить малыша с миром музыки; наблюдать за его реакцией, устанавливать громкость чуть тише, чем нужно взрослым.

Выводы. Музыкальное воспитание дошкольников – это организованный педагогический процесс, направленный на воспитание музыкальной культуры, развитие творческих способностей детей с целью развития личности ребенка.

Музыкальное воспитание обеспечивает эффективность развития музыкальности, творческих способностей, формирование музыкальной культуры личности лишь при условии учета возможностей детей и возможностей педагога, родителя. Ядро музыкальности составляют музыкальны способности (по Теплову, это музыкально-слуховые представления, ладовое чувство и чувство ритма), исследование которых является перспективным в системе музыкального воспитания детей.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 185 с.

2. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалевский. - М.: Просвещение, 2005. - 224 с.

3. Корепанова, М.В. Развитие и воспитание дошкольника в социокультурном педагогическом пространстве. В сб.: Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. С. 287-303
4. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. - М.: Изд. центр Академия, 2014. - 315 с.
5. Петрунина, М.А. Реализация социально-педагогического подхода в эстетической деятельности школьника. - Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / сост. и науч. ред. проф. В.И. Попова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. С. 243-269.
6. Петрунина, М. А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М. А. Петрунина; Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 56.
7. Петрунина, М. А. Музыкально-творческая деятельность младших школьников: технологии и организация интегративных занятий: учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во науки и высшего образования РФ, ФГБОУ ВО «Оренбург. гос. пед. ун-т.» – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 52 с.
8. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / Радынова. О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.П. - М, Академия, 2000. – 111 с.
9. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.twirpx.com/file/219048/ [Дата обращения 01.06.2018]
10. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии: научный журнал. – 01/1998. - №1 – С. 3-19.
11. Щуркова, Н. Е. Педагогика высокого полета / под ред. проф. Н. Е. Щурковой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Пилипчевская Наталья Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», Гуманитарно-педагогический институт (г. Севастополь)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к организации практико-ориентированной образовательной среды в процессе профессиональной подготовки педагогов в вузе. Представлены результаты выездной осенней школы «SevTeach». Автор раскрывает этапы реализации, особенности взаимодействия и функциональные портреты её участников.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, студент-первокурсник, преподаватель (координатор), педагог-наставник, проектная деятельность.

Annotation. The article discusses various approaches to the organization of a practice-oriented educational environment in the process of professional training of teachers at the University. Presents results of a field autumn school «SevTeach». The author reveals the stages of implementation, interaction features and functional portraits of its participants.

Keywords: practice-oriented training, first-year student, teacher (coordinator), mentor-teacher, project activities.

Введение. Практико-ориентированная подготовка бакалавров требует организации многоаспектного взаимодействия с профессиональной образовательной средой, создающей условия для эффективного функционирования и развития каждого субъекта педагогического процесса, его образования и самообразования. В ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) обозначены виды профессиональной деятельности: педагогическая, проектная, методическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская и деятельность по сопровождению, которыми необходимо овладеть бакалаврам в процессе освоения образовательной программы. Возникают закономерные вопросы: какие организационно-педагогические условия способствуют профессиональному самоопределению и становлению личности будущего специалиста; как в ситуации неопределенности выстраивать эффективную профессиональную коммуникацию и расширять границы социального взаимодействия; как сформировать собственное мнение независимо от суждений, оценки, и убеждений других людей; как из многообразия учебно-профессиональных задач, требующих нестандартных самостоятельных, ответственных решений, студенту-первокурснику, выбрать те, которые направлены на овладение способами достижения профессиональных целей; как спроектировать профессионально-образовательную программу; как осваивать новые знания и управлять собственным будущим и т.д. В данной статье невозможно ответить на весь перечень озвученных вопросов. Поэтому раскроем вопросы, касающиеся создания практико-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей погружение студентов-первокурсников в профессиональную педагогическую деятельность, направленной на развитие личностных качеств и способностей, и их готовности к проектной деятельности, а также особенности их взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Профессия учитель (воспитатель) в современных условиях общественного развития претерпевает свои изменения. Расширяются виды и функции профессиональной деятельности, появляются новые профессиональные задачи, существенным образом изменяются способы их решения, возникает запрос на иные профессиональные роли педагога. Успех профессиональной деятельности во многом зависит от правильного выбора направления профессиональной реализации, приобретенного и осмысленного опыта деятельности, намерения продолжать свой профессиональный путь в сфере образования. Именно в этой зоне осознанности общественной и личностной значимости профессиональной деятельности, принятия педагогической профессии как важной жизненной ценности и лежит успешность профессиональной реализации педагога с одной стороны, а также результативность решения задач педагогического образования с другой [6]. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки

будущих учителей начальных классов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений необходимо уделить особое внимание ценностно-смысловым основам педагогической деятельности, задать вектор саморазвития, самоопределения, самообразования, самореализации и самоактуализации в профессии, создать условия для построения индивидуальных сценариев собственного образования.

Б.С. Братусь отмечает, что смысловые образования создают перспективу развития личности и помогают проводить нравственную оценку и регулировку поведения. Развитие ценностно-смысловой сферы движется в направлении от прагматических или эгоцентрических установок к общечеловеческим ценностям и одновременно, от нестойких отношений к осознанным, устойчивым ценностно-смысловым ориентациям. Высшим уровнем является преображение действительности в соответствии с нравственными идеалами и ценностями [2]. Автор относит ценности к сфере сознания, а смыслы – к неосознанной сфере личности, выделяя уровни смысловой сферы (прагматический (ситуативный), эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный, эсхатологический). Следовательно, процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и воспитателей необходимо начинать с проявления и предъявления собственного «Образа будущего» и «Я-представлений» (личностных, профессиональных, жизненных), стремясь к наивысшему уровню осознания себя через другого, к постижению собственных смыслов и ценностей, а также порождению смыслов и ценностей будущей профессиональной деятельности. При этом происходит глубинная перестройка всей личностной сферы педагогов, его устремлений, потребностей, которая приводит к качественному изменению себя.

Э.Ф. Зеер подчеркивает, что важной характеристикой профессионала становятся метапрофессиональные качества человека – это свойства, способности, черты личности, осуществляющие продуктивность выполнения познавательной, социальной и профессиональной деятельности [3].

Практико-ориентированная подготовка бакалавров (студентов-первокурсников) предполагает изменения в содержании образовательного процесса (теоретический и практический уровни), акцентируя внимание на практической деятельности, изменения в позиционно-ролевом взаимодействии преподавателя с обучающимися (учитель, воспитатель, организатор, исследователь, тьютор, наставник, помощник, проектировщик, эксперт, фасилитатор, координатор, консультант и т.д.), а также собственных действий и усилий со стороны студентов по проявлению у них субъектной позиции при решении профессиональных и учебно-профессиональных задач, в процессе оценивания своих возможностей в различных видах педагогической деятельности, а также оценки её результатов.

Г.К. Радчук отмечает, что субъектная позиция как смыслопорождающий центр в структуре личности студентов выражает систему его эмоционально-ценностных отношений, определяет рефлексивно-личностный способ существования в образовательной среде университета (актуализируя его личностный потенциал, делая его соавтором образовательного процесса), отражает его активно-избирательное, инициативно-ответственное отношение к самому себе, к будущей профессиональной деятельности, к миру и жизни [4]. Включение студентов-первокурсников в различные виды профессиональной педагогической деятельности и разнообразное позиционно-ролевое взаимодействие позволит им обозначить собственные образовательные и профессиональные дефициты и максимально использовать различные ресурсы для построения индивидуальной образовательной деятельности на ближайшую перспективу.

Рассматривая практико-ориентированное обучение через призму категории отношений (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Б.Ф. Ломов и др.), можно отметить, что именно они позволяют реализовывать диалогичность в процессе обучения, а в сочетании с компетентностным, субъективным и антропологическим подходами раскрыть особенности профессиональный подготовки будущих педагогов.

С позиции компетентностного подхода (В.А. Адольф, В.И. Байденко, Бермус А.Г., В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.В.Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) в процессе обучения студенты овладевают комплексом знаний, умений, компетенций, получая опыт практической деятельности и отношений, а главное происходит оформление их подлинной субъектности. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров необходимо акцентировать внимание на умения бакалавров (студентов-первокурсников) видеть и решать жизненные, профессиональные проблемы, оценивать собственные профессиональные возможности, планировать, проектировать, прогнозировать предстоящую (практическую) деятельность, интегрировать знания из различных областей, выстраивать партнёрские взаимодействия и осуществлять сотрудничество с разными субъектами образовательного процесса, принимать ответственные и самостоятельные решения, расширяя при этом границы профессиональной компетентности.

В.А. Адольф, А.В. Фоминых отмечают, что расширение границ профессиональной компетентности специалиста обеспечит его готовность осуществлять деятельность на практике в конкретном образовательном учреждении, а развитие профессиональной компетентности (расширение горизонтов) обеспечивает готовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в реальной практике. Профессиональная готовность уравновешивает личностное и деятельностное состояние человека [1].

В свою очередь, субъектный подход (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, В.М. Розин, В.И. Слободчиков и др.) предполагает, что процесс обучения направлен не только на приобретение профессиональных знаний и умений, а на становление и развитие «субъектности» специалиста нового типа, способного выйти из-под влияния функциональной заданности. При таком подходе происходит формирование субъектного опыта бакалавров, которым в процессе обучения необходимо осознать собственные образовательные дефициты, осуществлять рефлексию педагогической деятельности, простраивать индивидуальные сценарии собственного образования и развития в изменяющихся условиях, а главное, постигать субъективные смыслы образовательного процесса и осуществлять сотрудничество при решении учебно-профессиональных и профессиональных задач.

При антропологическом подходе в процессе обучения необходимо учитывать экзистенциальные категории: «кризис», «доверие», «риск», «достижение», «неудача», «ответственность», «долг» и др., которые практически не поддаются планированию, поскольку находятся в зоне принципиальной неопределенности. А неопределенность, как известно, способствует самостоятельности и ответственности субъектов образовательного процесса, когнитивному построению и осмыслению образа профессиональной педагогической деятельности. По мере накопления субъективного опыта бакалавры начинают осознанно выбирать из множества образовательных предложений, устанавливать причинно-следственные связи, принимать решения, осмыслять свои действия, тем самым постепенно переводя ситуацию неопределенности

к определенности. Отношения между субъектами образовательного процесса необходимо выстраивать с учетом поддержания позитивно-ориентированных жизненных и личностных смыслов, предъявляя профессиональные ценности и формы поведения, осуществляя рефлексию как образовательной, так и педагогической деятельности, способствовать самообразованию, самоопределению, самопредставлению и самоактуализации бакалавров. При этом свобода и ответственность становятся важными характеристиками самодетерминированного поведения бакалавров. Применение данного подхода, способствует развитию глубинных качеств личности педагога в системе образования, расширяет их социальный кругозор, побуждает к овладению различными видами профессиональной деятельности (проектная, методическая, организационно-управленческая, деятельность по сопровождению и др.), сочетая которые, бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» способен более успешно выполнять профессионально-трудовые функции.

Следует обратить внимание на то, что в процессе профессиональной подготовки педагога в вузе педагогическому проектированию отводится одно из ведущих мест, так как оно связано конструированием, планирование, прогнозированием, моделирование, целеполаганием и организацией совместной деятельности, а также способствует личностному развитию и становлению, достижению значимых результатов.

И.Ю. Степанова, В.А. Адольф раскрывая процесс профессиональной подготовки педагога в вузе отмечают, что в проектной деятельности происходит личностная трансформация студентов, приводящая к становлению их субъектной позиции. Создание особого проектного пространства учебно-профессиональной деятельности участников процесса подготовки (студентов, преподавателей) позволяет реализовывать новые идеи, проверить реалистичность и реализуемость этих идей в экспериментальной работе [5].

В программу осенней выездной школы «SevTeach» необходимо было включить мероприятия, способствующие получению студентами-первокурсниками реального опыта проектной деятельности (от проектной идеи до практической реализации проектного замысла) и межсубъектного взаимодействия. Реализация содержания школы осуществлялась поэтапно:

I этап – подготовительный. Основная цель – подготовка студентов-первокурсников к проектной деятельности, формирование проектных команд. Во время проведения панельной дискуссии «Основные тренды современного образования» студентам-первокурсникам удалось сформировать и предъявить собственную педагогическую позицию, а также более осознанно подойти к выявлению и решению практических вопросов и задач, стоящих перед региональной системой общего образования (дошкольного и начального общего образования).

II этап – организационно-деятельностный. Цель – проектирование предстоящей деятельности и формирование стратегии достижения планируемых результатов проекта. Многовекторность и вариативность идей позволила студентам выбрать те, которые отвечают актуальным запросам образовательных учреждений. Важно, чтобы в процессе групповой работы студенты научились разнопозиционному и ролевому взаимодействию внутри группы, приняли новые для себя роли и позиции: «проектировщик», «аналитик», «руководитель» и др., а также изменили характер, тип, стиль отношений в системах: «студент-студент», «студент-преподаватель», «студент-педагог-наставник». На данном этапе большое значение имеет взаимодействие с преподавателями университета (координатор проектной группы) и педагогами-наставниками (учителя начальных класс, воспитатели).

Преподаватель университета является своеобразным проводником культуры, многообразной, непростой для усвоения и понимания студентами-первокурсниками. В процессе совместной работы со студентами как участник общения отвечает за научно-педагогическую и методическую составляющие подготовки, включает студентов в проектную деятельность (учитывает интересы, потребности и возможности студентов), осуществляет взаимодействие, соорганизует и координирует участников процесса, причастных к реализации проекта. Вовлекая студентов в проектную деятельность преподавателю необходимо акцентировать внимание на то, что любой проект – это замысел, который в ходе его реализации претерпевает изменения, предусматривает корректировку и уточнения, а их собственная включенность в прогностическую, конструктивную и рефлексивно-аналитическую деятельность способствует формированию профессионального опыта и готовности к самостоятельной педагогической деятельности.

Роль педагога-наставника заключалась в стимулировании активности студентов, в мотивировании к предстоящей практической деятельности, т.е. создании группового проекта, корректировке процесса разработки и реализации проекта, выдвижении требований к конечному продукту, в удержании требований стандартов и реализуемых программ подготовки обучающихся и воспитанников, в оценке практических результатов деятельности и актуализации потребности студентов-первокурсников в самопознании и саморазвитии. Педагоги-наставники отвечали преимущественно за практическую составляющую подготовки, оказывали содействие бакалаврам в процессе возникающих переживаний, помогали преодолевать трудности во взаимодействии. В процессе совместной работы педагогу-наставнику удалось выстроить доверительные отношения с бакалаврами, что способствовало снижению эмоциональной напряженности в процессе проектирования, обсуждения и представления результатов проектной деятельности.

III этап – заключительный. Цель – реализация групповых проектов на базе образовательных учреждений дошкольного и начального образования и анализ практической деятельности. Студенты-первокурсники, участники осенней выездной школы «SevTeach», разработали и начали реализовывать восемь проектов: «Математическая галактика», «Алиса в стане морфем», «Машина времени», «Волшебная сказка в рисунках и масках», «Клубочек слов, веночек фраз – мы сказку сочиним для вас» и др. В процессе оценивания реализованных проектов необходимо уделить внимание анализу и рефлексии своего образовательного продвижения для осмысления и переосмысления практической деятельности и выстраивания программы профессионального развития на ближайшей период.

Выводы. Практико-ориентированное подготовка будущих учителей начальных классов и воспитателей в условиях реализации ФГОС ВО (3++) возможно при грамотном сочетании профессиональных и личностных смыслов всех его участников образовательного процесса и соответствующего моделирования образовательной среды. Работая со студентами-первокурсники важно, чтобы они осознали свои цели, прояснили замыслы и, опираясь на анализ образов и тенденций будущего, смогли простраивать свои образовательные шаги с учетом собственных ресурсов и потенциальных возможностей.

Литература:
1. Адольф В.А., Фоминых А.В. Конкурентоспособность выпускника современного вуза: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 280 с.
2. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 130–139.
3. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. – С. 122-127.
4. Радчук Г.К. Субъектная позиция студента в образовательной среде вуза как показатель профессионально-личностного становления будущего специалиста // В сборнике: Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. Том. Часть 1. 2014. С. 468-473.
5. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / Крас-нояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 368 с.
6. Степанова И.Ю., Пилипчевская Н.В. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе: педагогическая интернатура – погружение студентов в профессиональную деятельность: монография / под общ. ред. В.А. Адольфа; КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 224 с.

Педагогика

УДК 796.412.2

доктор педагогических наук, профессор Пилюк Николай Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Тихонова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
старший преподаватель Барчо Ольга Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

ПОЛОВОЙ ДИМОРФИЗМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ

Аннотация. В статье представлен анализ исследований, посвященных проблеме полового диморфизма в художественной и эстетической гимнастике. В настоящее время в этих видах гимнастики появились мужчины-гимнасты, что вызвало больший резонанс в обществе. Этот вид программы соревнований являются перспективным направлением в дальнейшем развитии художественной и эстетической гимнастики.

Данная проблема является малоизученной, что подчеркивает высокую степень ее актуальности, научной и практической значимости.

Ключевые слова: половой диморфизм, художественная гимнастика, эстетическая гимнастика, женский спорт.

Annotation. The analysis of the researches devoted to the problem of sexual dimorphism in rhythmic and esthetic gymnastics is presented in article. Now in these types of gymnastics there were male gymnasts that caused the bigger resonance in society. This type of the program of competitions are the perspective direction in further development of rhythmic and esthetic gymnastics.

This problem is poorly studied that emphasizes high degree of its relevance, the scientific and practical importance.

Keywords: sexual dimorphism, rhythmic gymnastics, esthetic gymnastics, female sport.

Введение. Известно (Аверина М.В., 2011; Соболева Т.С., 2012), что половой диморфизм может проявляться во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в спорте, но вызывает неоднозначную реакцию в современном социуме.

Представление спорта как чисто мужского занятия в аспекте половой идентичности человека достаточно долго сохраняло свои позиции до активного включения женщин в занятия спортом. Это явление способствовало постепенному разделению видов спорта на преимущество мужские (тяжелая атлетика, гребля, борьба, современное пятиборье, бокс, хоккей, футбол и др.) и женские (художественная гимнастика, синхронное плавание). Также определилась группа видов спорта, половой диморфизм в которых практически не учитывается: легкая атлетика, спортивная акробатика, спортивная гимнастика, теннис, волейбол, баскетбол и другие.

Как утверждают В. Платонов, М.Булавина, Е.Космина (2013) « … между мужчинами и женщинами существует много биологических и социальных различий, и от их признания общество только выигрывает».

Расширение женской части программы видов спорта и их дисциплин, а также и мужской, практически ведет к признанию однородности мужчин и женщин в отношении предпочтений, ценностей современного спорта, перспективного направления его развития. Мужской и женский спорт уже выступают в единой сфере профессиональной деятельности. Это дает преимущества, связанные с более легким и быстрым привлечением потенциала, накопленного за многие годы спортсменами: сформированные и грамотно функционирующие системы, кадры, материально-технические базы, научно-методическое обеспечение, системы финансовой поддержки и другие компоненты. Однако нельзя отрицать наличия проблемы в необходимости анализа и поиска оптимальных путей ее решения.

В исследованиях Ф.А. Иорданской (2012) при сравнении деятельности мужчин и женщин, занимающихся одним видом спорта установлено, « …что многие чисто физиологические параметры практически совпадают (пропорции тела, значения мышечной и жировой массы) или сильно сближаются (показатели морфологии сердца, физической работоспособности) при примерно одинаковом уровне спортивной квалификации». Таким образом, половой диморфизм на этапах спортивного мастерства практически незаметен.

Изложение основного материала статьи. Всесторонне исследуя различия между мужчинами и женщинами - анатомо-физиологические особенности, факторы риска для здоровья, исторически сформировавшуюся социальную роль в обществе, культурные традиции, эстетические и этические стереотипы - трудно объяснить стремление женщин к занятиям такими видами спорта, как тяжелая атлетика, вольная борьба, бокс и другие. Также трудно определить мотивацию и у мужчин заниматься женскими видами спорта - художественной гимнастикой, эстетической гимнастикой, синхронным плаванием (Грец И.А., 2010).

В последнее десятилетие набирает силу процесс участия мужчин в исконно «женских» видах спорта.

Родоначальниками мужского направления в художественной гимнастике стали японцы. Впервые на Кубке мира 1985 года мужчины вышли на гимнастический ковер для демонстрации своего достигнутого уровня спортивно-технического мастерства. Реакция публики была неоднозначной. Эти выступления мужчин показали, что их умения пока мало схожи с элементами художественной гимнастики, так как в их композициях преобладали элементы спортивной акробатики. Тем не менее, в последствие, в Японии был учрежден отдельный чемпионат по художественной гимнастики для мужчин. Изначально в нем участвовали представили только азиатских стран, но потом в этот процесс были вовлечены и представили стран Европы, а также и России. В 2005 году на международном турнире от нашей страны выступали два самарских гимнаста - А. Буклов и Д. Юров, на котором они завоевали пять медалей.

В 2009 году на молодежном фестивале в Хельсинки мужской турнир по художественной гимнастике был официально внесен в программу соревнований. В настоящее время программа мужских соревнований не имеет официально утвержденных правил. Чаще всего мужчины выступают с предметами: кольцами, булавами, тростью и скакалкой. Общий соревновательный предмет с женщинами только один - скакалка, при том, что иногда используют ленту, но смотрится это не столь эстетично.

По мнению специалистов, мужская художественная гимнастика имеет определенные перспективы в недалеком будущем. Данный вид спорта достаточно зрелищен и динамичен, что отвечает современным требованиям к развиваемым видам спорта.

Появление возможности развития мужской художественной гимнастики именно японцами вполне обосновано. Первое выступление было определено содержанием традиционных упражнений с разными предметами, направленными на совершенствование физических и моральных качеств. Отдавая дань наследия японского театрального искусства исполнения женских ролей мужчинами, способствовало выработке у мужчин эталонов женственности.

Однако в американском и европейском научном понимании интерес к этому виду спорта наблюдается у мужчин с фемининным и андрогинным типом конституции.

В 2017 году по инициативе Всероссийской федерации художественной гимнастики появился новый вид программы - смешанные пары. Он объединил в себе ритмическую и художественную гимнастики. В композицию также входят акробатические поддержки, технические элементы с предметами, разнообразные взаимодействия. Это очень зрелищно и креативно, поэтому руководство федерации намерено развивать данный вид программы (Терехина Р.Н., Винер И.А., 2006).

Важной задачей для международной федерации гимнастики и национальных федераций художественной гимнастики является одобрение и поддержка в развитии этого вида программы. Выход его на мировую спортивную арену и создание высокого уровня международной конкуренции.

В настоящее время существует аналогичная тенденция и в эстетической гимнастике.

На международных соревнованиях по эстетической гимнастике, в том числе и на этапах Кубка мира, выступают уже не первый год мужчины-гимнасты. Так, начиная с 2012 года, в состав испанской команды входит мужчина-гимнаст, который соревнуется с командами из других стран, состоящих исключительно из женщин.

На чемпионате мира в 2016 году (Брно, Чехия) впервые была введена категория «mixed», где смешанные группы соревновались и награждались отдельно. На последнем чемпионате мира в 2018 году (Будапешт, Венгрия) в категории «mixed» были представлены уже 2 команды из Испании и команда из Малайзии.

В настоящее время команды «mixed» по эстетической гимнастике широко культивируются в Испании во всех возрастных категориях, есть команды в Малайзии и Турции.

Правила соревнований по эстетической гимнастике в Российской Федерации не предусматривают участия смешанных групп. В этой категории не проводятся соревнования, а также нет утверждённых правил соревнований для смешанных команд. На прошедшем чемпионате мира 2014 года в Москве, команды «mixed» не были допущены к соревнованиям.

Из представленной ниже таблицы просматривается определенная тенденция увеличения количества участников-мужчин и стран, в командах которых есть гимнасты. Начиная с 2017 года, таких команд стало 4, кроме испанских команд, появились команды из Малайзии, Турции и Украины (таблица).

Этот факт подтверждает наличие интереса мужчин к участию в соревнований по данному виду спорта, что определяет деятельность национальных федераций по популяризации этого вида спорта.

Таблица

Ретроспективный анализ команд с участием мужчин-гимнастов по эстетической гимнастике на международных турнирах

Год	Страна	Количество мужчин в команде
2012	Испания	1
2013	Испания	2
2014	Испания	3
2015	Испания	3
2016	Испания	3
2017	Испания Малайзия Турция Украина	4 1 1 1
2018	Испания Малайзия Турция Украина	4 1 1 1

В настоящее время в спортивной науке исследования прецедента проявления интереса мужчин к «женским» видам спорта, реконструкции полового диморфизма в контексте приемлемости для мужчин этих направлений в спорте находятся в стадии изучения (Шахов Ш.К., Дамадаева А.С., 2011).

Постановка проблемы может включать многообразие аспектов:

- восприятие современным обществом мужчин-спортсменов, занимающихся женскими видами спорта;
- восприятие самими спортсменами себя в женских видах спорта;
- влияние занятий этими видами спорта на объективное изменение полоролевой идентичности спортсменов;
- трансформация паттернов поведения;
- наличие официальных соревнований для мужчин и (или) микс-команд.

Выводы. Наибольшая неопределенность и субъективизм в спорах «за» или «против» проникновения мужчин в «женские» виды спорта проявляется тогда, когда затрагиваются психосоциальные, этические и эстетические аспекты данной проблемы.

На сегодняшний день практически не изучены механизмы формирования спортивных стереотипов с учетом полового диморфизма. Обнаружено, что в репортажах о мужских видах спорта преобладают описания физической силы, в женских - внешний вид, привлекательность, грация, эстетичность.

Недостаточная изученность проблемы полового диморфизма в спорте, особенности спортивной подготовки и их интеграционная составляющая в различных видах спорта, отсутствие теоретических знаний в аспекте полового диморфизма у специалистов физической культуре и спорта предполагает дальнейшее изучение данной проблемы, разработку и внедрение технологий, позволяющих эффективно включать мужчин в «женские» виды спорта.

Нам представляется, что активное освоение мужчинами «женских» видов спорта становится современной тенденцией.

Литература:

1. Аверина М. Гендерные трансформации в современном спорте / М. Аверина // Теория и практика физической культуры - №9. - 2011. - С. 25-27.
2. Грец И.А. Половой диморфизм и мировые рекорды в некоторых олимпийских видах легкой атлетики / И.А. Грец // Теория и практика физической культуры. - 2010. - №7. - С. 46-50.
3. Иорданская Ф.А. Мужчина и женщина в спорте высших достижений (проблемы полового диморфизма): монография / Ф.А. Иорданская. - М.: Советский спорт, 2012. - 256 с.
4. Платонов В. Феминизм и программа Олимпийских игр / В.Платонов, М.Булатова, Е. Косьмина // Наука в олимпийском спорте. - Киев. - №1. - 2013. - С. 92-97.
5. Соболева Т.С. Женский спорт в свете проблем формирования пола / Т.С. Соболева, Д.В. Соболев; Т.С. Соболева, Д.В. Соболев // Лечебная физкультура и спортивная медицина. - 2012. - №9(105). - С. 43-49.
6. Терехина Р.Н., Винер И.А Интегральная подготовка в художественной гимнастике / Р.Н. Терехина, И.А. Винер // Теория и практика физической культуры. - 2006. - №10. - С. 28-29.
7. Шахов Ш.К., Дамадаева А.С. Гендерная психология спорта: культурно-образовательный аспект // Ш.К. Шахов, А.С. Дамадаева // Вестник МГУКИ. - №2 (40). - 2011. - С. 171-175.

УДК: 378.147
доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ ИЛИ КАК ДОСТИЧЬ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье обоснована проблема ценностно-смысловой коммуникации в воспитательной деятельности педагога, который должен действовать в соответствии со своими личностно значимыми ценностями и смыслами.

Проведенный анализ показал, что коммуникативная составляющая воспитательной деятельности педагога остается актуальной и не нашла своего должного отражения в практике работы педагогов-предметников и классных руководителей. При этом обнаруживается тенденция выражения собственной позиции, отстаивания ее не всегда в корректной и нормативно оформленной речи.

В этой связи важно учитывать не только факторы личностного развития обучающихся, но и возможности педагога, которые проявляются в условиях взаимодействия с обучающимися.

Ключевые слова: ценностно-смысловая коммуникация, воспитательная деятельности педагога, субъект-субъектное взаимодействие.

Annotation. The article substantiates the problem of value-semantic communication in the educational activity of the teacher, who must act in accordance with their personally significant values and meanings. The analysis showed that the communicative component of the educational activity of the teacher remains relevant and has not found its proper reflection in the practice of subject teachers and class teachers. At the same time, there is a tendency to Express one's own position, defending it not always in a correct and normative formalized speech. In this regard, it is important to take into account not only the factors of personal development of students, but also the capabilities of the teacher, which are manifested in terms of interaction with students.

Keywords: value-semantic communication, educational activity of the teacher, subject-subject interaction.

Введение. В воспитательной деятельности педагога возникает много вопросов, связанных с проблемой взаимодействия и, желательно, взаимопонимания, с обучающимися, коллегами, родителями, социальными партнерами.

Коммуникативно направленная деятельность педагога всегда вызывает много вопросов и для создания атмосферы доверия приходится прилагать особые усилия. В этой связи важно учитывать как внутренние, так и внешние факторы личностного развития обучающихся и собственные возможности педагога, которые совершенно необходимо развивать в процессе складывающегося или уже сложившегося взаимодействия.

Встает и другой вопрос: достаточно ли признать обучающегося субъектом деятельности, чтобы рассчитывать на результаты воспитательной деятельности? Ведь речь должна идет о том, что с позиций гуманитарного понимания воспитания важно, на наш взгляд, соотнести социокультурный, индивидуальный и коммуникативный аспекты. А поскольку речь идет о ценностно-смысловой коммуникации, то совершенно необходимо понимание смысла, ценностей, ценностно-смысловых отношений, наконец, ценностно-смысловой коммуникации и ее роли в индивидуальном опыте обучающегося и педагога.

Изложение основного материала статьи. В целях раскрытия заявленной проблемы необходима определенная логика, отражающая сущностные характеристики не только самого явления «ценностно-смысловая коммуникация», но и современного воспитания, его особенностей в заявленном аспекте.

Позиция 1. В социокультурном аспекте нам представляется возможным рассматривать воспитание как личностно значимую ценность. А как же с передачей социального опыта, накопленного человечеством? Дальнейшие рассуждения следует соотнести с тем, что воспитание человека (обучающегося в нашем случае) есть включенность в контекст культуры.

Воспитание в контексте культуры (Н. М. Борытко, Н, Б. Крылова, Н. Е. Щуркова) - это уже сама жизнь, а никак не подготовка к ней (значит собственный опыт приобретается в собственной жизни).

Обращение к нормативным источникам (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (№ 273- ФЗ)) позволяет трактовать образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения». Воспитание (для выявления ценностных ориентиров коммуникации это особенно важно) определяется как деятельность, которая направлена на развитие личности, ее самоопределения. При этом акцентируется внимание на социализацию обучающихся в соотнесенности с принятыми в обществе правилами и нормами поведения. Особую ценность приобретает эстетическая составляющая как возможность познания красоты окружающего мира [8].

При соотнесенности понятий «опыт», «традиции», «новации» в педагогическом по сути воспитании восхождение к идеям К. Д. Ушинского позволяет выделить смысловые уровни воспитания: в широком социальном плане, в широком педагогическом смысле, в узком педагогическом смысле [12].

Значима позиция И.Я. Лернера в отношении понятий «обучение» и «воспитание». Заявленные процессы он рассматривал как единый целостный объект, хотя (и это совершенно оправдано) каждый из них отличается и спецификой, и содержанием, и закономерностями самих явлений [6].

Воспитание и обучение, по мнению Б. Г. Корнетова, состоят в том, что это подсистемы одного процесса, который характеризуется как образование. Совершенно справедливо, что и воспитание, и обучение целенаправленно организованные, педагогически направленные процессы развития человека (в нашем случае обучающегося). Другое важное обобщение: воспитание и обучение не только взаимосвязанные процессы, но и взаимообеспечивающие [5].

Хотелось бы подчеркнуть, что в процессе воспитания преобладает все-таки приобретение культурного опыта, способов действий и в стандартных, и в нестандартных ситуациях, «присвоение» нравственных норм поведения.

В заявленном аспекте (обращение к ценностно-смысловой коммуникации) следует подчеркнуть и такую особенность: в условиях массовой миграции населения востребованным и необходимым становится поиск оптимальных способов вхождения человека в мир науки и культуры.

А если речь идет о другой культуре, о другом языке? Можно ли обогатиться ее достижениями и в какой степени, чтобы не отказаться от своей культуры и родного языка. Вот почему содержание воспитания должно отражать и реалии современной ситуации: возможно, это некоторый набор видов «культурных практик» (например, как научиться жить в многонациональном социуме), которые может освоить обучающийся.

Таким образом, именно воспитание (как практика социализации человека) остается стабилизирующим фактором между новыми социальными реалиями и представлениями, идеалами (историческими традициями) предшествующих поколений.

Позиция 2. Для выявления других источников ценностно-смысловой коммуникации необходимо остановиться на индивидуальном аспекте становления личности. То есть следует соотнести социальные тенденции, объективные потребности современного общества и отдельной личности, определить источник обогащения ценностно-смыслового потенциала воспитательной деятельности педагога и ценностно-смысловой коммуникации. Означает ли это, что совершенно недостаточно оказать просто внимание обучающемуся и что необходимо «всеобъемлющее» знание о нем, а еще и осмысление своих возможностей для дальнейших действий в отношении к нему.

В индивидуальном становлении обучающегося важным и необходимым остается поиск смыслов собственной жизнедеятельности. Следует заметить, что процесс вхождения детей и молодежи в социально-профессиональную среду, безбарьерное взаимодействие с окружающим миром для обретения путей и средств саморазвития, общения сложен и противоречив как сама жизнь.

Именно в воспитательной деятельности образовательной организации, системе дополнительного образования, да и в повседневной жизни обучающиеся проявляют (хочется надеяться) проявить творческие способности, самоопределиться («найти себя»). Так возрастает ценность представителей подрастающего поколения, что, несомненно, отражается в соответствующих способах и средствах жизнедеятельности в дальнейшем, ориентированной на индивидуализацию и дифференциацию взаимодействия.

Роль педагога состоит в том, чтобы поддержать то единичное, своеобразное, что заложено в данном ребенке от природы и что он приобретет в индивидуальном опыте жизнедеятельности. Другое важное обстоятельство – это осмысление обучающимися путей «со-бытия» с другими, раскрытие своей индивидуальности (в коммуникации в том числе), осмысление возможностей самосовершенствования.

Воспитательная деятельность, таким образом, организуется в соответствии с объективными обстоятельствами, в которых находится обучающийся и определяет направление деятельности субъекта (с учетом фактора самоопределения). Концептосфера социокультурного, индивидуального и коммуникативного аспектов представлена нами по восходящей: от понятия «смыслопорождающая воспитательная деятельность» к «субъектности», «индивидуальности» и «ценностно-смысловой коммуникации» (о чем будет сказано в перспективе).

Обращаясь к понятию «субъектность», следует (в заявленном нами ключе) отметить осмысление его как сочетание, а лучше гармонизацию индивидуально-личностных свойств [1]. Означает ли это, что субъект ведет себя адекватно в возникшей ситуации?

Представим, что обучающийся оказывается в стандартных и нестандартных ситуациях, где, возможно, требуется подчинение нормам и правилам либо необходимо проявить инициативу творчество, принять решение. Обучающийся (субъект) должен проявить свои личностные свойства, возможно, самоутвердиться в глазах окружающих. А если он владеет навыками смыслового взаимодействия с людьми (сверстниками и взрослыми), то безбарьерные основы коммуникации обеспечены и способствуют проявлению субъектности (самоутверждению в социальной среде), со-трансформации (к примеру, педагога и воспитанника), становлению его внутреннего мира.

Позиция 3. Коммуникативный аспект воспитательной деятельности отражает организацию взаимодействия участников воспитательного процесса. При этом понятийно он может быть представлен как «мир детства» субъект-субъектное взаимодействие, сотрудничество, а еще забота, помощь, поддержка, сопровождение.

Центральной проблемой воспитания все-таки остается проблема выбора речевых действий в профессиональной, бытовой и прочих ситуациях, в которых оказывается обучающийся. Важным основанием для выбора стратегии ценностно-смысловой коммуникации, прежде всего, является осознание личностного смысла профессиональных действий педагога в проекции на обучающегося.

Отмеченное возрастание значимости ценностно-смысловых компонентов в деятельности педагога и обучающегося позволяет рассматривать ценностно-смысловую коммуникацию на новом (медийном) уровне. Именно ценностно-смысловая коммуникация фиксирует общение субъектов образовательного процесса на социально-культурном, на межличностном и внутриличностном уровнях.

Однако без доверия воспитанников в разнообразных ситуациях педагогу невозможно выявить, что с ним (воспитанником) происходит, возникают ли затруднения и каковы пути их преодоления.

Стратегия ценностно-смысловой коммуникации состоит в том, чтобы воспитанник научился вступать в контакт с окружающими людьми, поддерживать этот контакт; кроме того необходимо попытаться создать атмосферу доверия с помощью речевых образцов (расположить к себе); проявить способность к пониманию и других, и самого себя.

Следует согласиться с тем, что при возрастании потока информации в повседневной жизни расширяются возможности вступления в продуктивную коммуникацию на основе современных научно-технических ресурсов.

Однако именно в этих условиях востребованным становится не только познавательный, но и оценочный, этический аспекты. Ведь при свободе выбора способа выражения своих мыслей и чувств современному человеку нужна какая-то иная грамотность, которая не должна ослабить человеческое в человеке.

Чтобы этого не произошло, следует формировать коммуникативную компетенцию обучающихся как способность восприятия, переработки, предъявления информации, позволяющих со-существовать, со-бытийствовать в принципиально информационно-образовательном пространстве.

Готовность педагога и воспитанника к взаимодействию, на основе которого возникает подлинный диалог с миром и другими людьми, проявляется при условии ценностного отношения к воспитаннику.

Важно понять, что речь идет о жизненно важной потребности в развитии новых способов взаимодействия, в адаптации к информационному взаимодействию на новом уровне развития общества.

Обнаруживается логика обмена информацией и ценностными установками, осознанный отбор и усвоение информации.

Можно говорить об информационно-коммуникативных отношениях, которые связаны с информационным запросом и реакцией на полученное сообщение. Результатом коммуникативного акта (передачи и приема информационного сообщения) является понимание смысла переданного сообщения.

Задача педагога состоит в том, чтобы инициировать ценностно-смысловую коммуникацию: это взаимное вслушивание педагога и обучающегося, восприятие информации как события во имя того, чтобы понять и себя, и других в целях мироосвоения (речь идет о картине мира и языковой картине мира).

Стремление педагога понять школьника как партнера по коммуникации, побудить его к речевой активности свидетельствует о профессиональной способности педагога к взаимодействию. Кроме того, этический аспект коммуникации проявляется в доброжелательности, корректности, чуткости, вежливости, великодушии и ответственности во взаимодействии с окружающими людьми. Выбрать стратегию осмысленных речевых действий при встрече с другими позициями, мнениями достаточно сложно, но если руководствоваться общекультурными и национально-специфических ценностями, то и эта проблема будет решена.

Выводы. Воспитательный ресурс ценностно-смысловой коммуникации – поисковый и заключается в использовании коммуникативно-направленных моделей взаимодействия на основе принятия гуманитарно-антропоцентрической парадигмы знаний о языке.

Проведенный анализ приводит к выводам о том, что в условиях новой парадигмы (назовем ее коммуникативно-ценностно-смысловой) воспитание осмысливается как «действование» растущего человека.

Событийная составляющая стимулирует вхождение педагога и воспитанника в информационно-смысловую сферу отношений с другими и с самим собой. Следует в этой связи использовать ценностно-смысловые проблемные ситуации (эмпатийные, самореализационные, рефлексивные и другие), которые, как правило, основаны на ценностно-смысловом противоречии и обеспечивают диалогическое взаимодействие субъектов ситуации.

Литература:

1. Борытко, Н. М.Профессиональное воспитание студентов вуза: Учеб.-методич. Пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 120 с.

2. Закон об образовании / М.: Мозаика-Синтез, 2013. 272 с.

3. Карпова, О.С. Педагогический потенциал ценностно-смысловой проблемной ситуации в духовном воспитании подростка / О. С. Карпова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2010. - №5 (15). – С. 99-104

4. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. - Вып. 2. - С. 1-14. 2013 г.

5. Корнетов, Г.Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования. В сб.: Теория и практика воспитания: педагогика и психология: м-лы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета. 2016. – С. 15-22.

6. Лернер, И.Я. Об обучении и воспитании / И.Я. Лернер. – М.: Институт общей педагогики АПН СССР, 1988 – 32 с.

7. Разбегаева, Л.П. Ценностно-смысловая коммуникация и опыт ценностного самоопределения личности. – В сб.: Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: М-лы международ. науч.- практ. конференции, 28-29 апреля 2010 г., Саратов. -Саратов: ООО «Издательский центр «Наука», 2010. – В 2-х частях; Ч 1. - С. 11-17.

8. Петрунина, М.А. Реализация социально-педагогического подхода в эстетической деятельности школьника. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / сост. и науч. ред. проф. В.И. Попова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. С. 243-269.

9. Попова, В.И. Генезис внеаудиторной деятельности студента: ценностно-смысловой аспект. - Многомерность педагогической классики: отечественный и зарубежный опыт: Сб. научных статей / науч. ред. С.В. Сальцева. – Оренбург – Актюбинск, ООО «Агентство «Пресса», 2015. – С. 120-125.

10. Попова, В.И.Коммуникативная толерантность будущего педагога в условиях билингвизмаа: МатериалыIX Всероссийской научно-практической конференции «Православие и культура славян в Южно-Уральском регионе», посвящённая 1150-летию славянской письменности и Дню славянской письменности и культуры в Оренбуржье. 24 мая 2013 г. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. С. 125-131.

11. Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. [Электронный ресурс]: утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996-р – режим доступа: http://www.rg.ru/2015/06/08/ vospitanie-dok/html

12. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2 ч. Т.2. СПБ: М. Меркушев, 1996. 512 с.

УДК 378.146
доцент кафедры физической культуры и спорта Пронкина Светлана Александровна
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (г. Южно-Сахалинск)

СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании содержания самостоятельной работы студентов по дисциплине «Основы спортивной тренировки». Анализируется мнения ведущих ученых, освещающих вопросы совершенствования самостоятельной работы студентов. Автор приводит примеры материалов самостоятельной работы по дисциплине, формулирует вывод о эффективности использования самостоятельной работы в развитии личностных качеств студентов.

Ключевые слова: подготовка бакалавров в высшей школе, профиль подготовки «Физическая культура», самостоятельная работа бакалавров, дисциплина «Основы спортивной тренировки»**.**

Annotation. The article addresses the issue of shaping the content of independent work of students in the discipline "Basics of sports training." The opinions of leading scientists who cover the improvement of students' independent work are analyzed. The author gives examples of materials of independent work on the discipline, formulates a conclusion about the effectiveness of the use of independent work in the development of students' personal qualities.

Keywords: training of bachelors at the higher school, a preparation profile "Physical culture", independent work of bachelors, discipline of "A basis of a sports training".

Введение. Новые государственные образовательные стандарты третьего поколения перестраивают систему профессионального образования таким образом, что большая часть учебного времени (60%) отводится на организацию самостоятельной работы студентов. Следовательно, преподавателям вузов необходимо перепланировать свою деятельность, уменьшив количество аудиторных занятий, что может не улучшить, а, наоборот, ухудшить качество подготовки студентов. Таким образом, возникает необходимость более тщательного планирования самостоятельной работы обучающихся [2].

Изложение основного материала статьи. Подготовка бакалавров в современной высшей школе связана с усвоением большого объема информации, это сложно реализовать без совершенствования самостоятельной работы студентов, что, с одной стороны способствует повышению эффективности процесса обучения, а с другой – качеству подготовки бакалавров. Однако, исследователи отмечают, что самостоятельная работа студентов часто еще нацелена на произвольное запоминание обучающимися усваиваемых понятий и применение их с целью закрепления соответствующих навыков практического характера [1].

Предполагается, что студент должен понять, осмыслить, удержать в памяти знания, чтобы на данном или следующем семинаре, практическом занятии, зачете можно было бы воспроизвести или применить их к решению однотипных задач. Поэтому трактовка основных понятий курса, систематизация путей самостоятельного выполнения студентом познавательной задачи, осознание ее структуры и элементов, которыми необходимо оперировать по ходу выполнения самостоятельной работы, не становятся предметом поисково-познавательной деятельности обучающихся. Причиной этого является то, что в дидактике высшей школы до сих пор не раскрыта сущность самостоятельной работы студентов. В силу чего конкретные виды заданий, выносимые на самостоятельное выполнение студентами, констатируются только с учетом предметной стороны, без достаточного соотношения ее с личностной, процессуальной стороной деятельности. В результате интерес студента к выполнению подобного рода самостоятельных работ систематически падает [4].

Отметим, что проблема развития самостоятельности не нова. В разное время в той или иной мере к ней обратились педагоги, философы, психологи. Следует подчеркнуть, что сегодня в теории и практике высшей школы встречаются самые разнообразные попытки определения самостоятельной работы студентов. Одни исследователи, отождествляя ее с самостоятельной деятельностью, считают, что самостоятельная работа является необходимой стороной, составным компонентом любого метода обучения и вида учебных занятий: лекций, практических занятий, лабораторных работ, семинаров. Другие самостоятельной работой студентов считают такую деятельность, когда сам студент продумал материал, проанализировал и обобщил его, критически проверил свои выводы и результаты. Наконец, третьи самостоятельную работу считают обязательным элементом содержания образования, предусмотренного планом и характером работы высшей школы. Во многих исследовательских работах ставится знак равенства между понятиями «самостоятельность», «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа» и «самостоятельные занятия».

К основным путям наиболее оптимального управления самостоятельной работой относят: четкость распределения преподавателями основного содержания материала, подлежащего усвоению, в зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося; осуществление развивающей функции путем формирования у обучающихся определенных интеллектуальных и практических умений и навыков учебной деятельности.

С точки зрения организационных основ, самостоятельную работу разделяют на самостоятельную работу в вузе (проводится на занятии); и на самостоятельную работу после занятия (выполняется за пределами вуза, в том числе дома) [1].

Самостоятельная работа в вузе проводится в рамках практического или семинарского занятия. Авторы выделяют такие формы организации самостоятельной деятельности, как индивидуальная; работа в парах; коллективная; работа в группах-звеньях.

Формирование содержания самостоятельной работы для студентов требует от преподавателя заранее выстроенной системы, раскрывающей формы, цели, отбор учебного материала и средства педагогической коммуникации, определение собственной роли преподавателя в этом процессе. Н. Росина [3] рассматривает следующие типы составляющих руководства самостоятельной работой студентов.

Организационная составляющая руководства самостоятельной работой предполагает создание управляющих учебных пособий, которые должны помочь студенту понять логику построения изучаемого курса.

Методическая составляющая означает разработку заданий самостоятельной работы, используемых в различных формах организации учебного процесса (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены). Например, за несколько минут до конца лекции студентам предлагается сформулировать вопрос по материалу, проиллюстрировать любое теоретическое положение конкретным примером. Для развития абстрактного мышления можно предложить совместное составление вывода по итогам изучения темы. Организация внеаудиторной самостоятельной работы требует разработки разноплановых, разноуровневых индивидуализированных заданий: анализ источников информации, выделение точек зрения на проблему, выполнение сравнительных таблиц, конструирование проблемных вопросов и учебных задач, небольшие экспериментальные исследования.

Регуляционная составляющая руководства самостоятельной работой связана с организацией форм сотрудничества, стимулирующих их самостоятельность и творческую активность.

Выделяют пять уровней самостоятельной работы. Первый уровень – дословное и преобразующее воспроизведение информации. Второй уровень – самостоятельные работы по образцу. Третий уровень – реконструктивно-самостоятельные работы. Четвертый уровень – эвристические самостоятельные работы. Пятый уровень – творческие (исследовательские) самостоятельные работы [5].

Используя изложенный материал, автор предлагает пример формирования заданий для самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Основы спортивной тренировки». По дисциплине разработано учебно-методическое пособие, которое призвано помочь студенту в освоении изучаемой дисциплины. Пособие содержит обобщенный план – алгоритм подготовки к семинарским занятиям, раскрывает формы организации семинарских занятий, конкретизирует содержание занятий, имеет опорный материал для решения практических задач; содержит контролирующие материалы по дисциплине, материалы ситуационных учебных задач практико-ориентированной направленности. Важным разделом пособия является наличие критериев оценки знаний и умений студентов как ориентиров для самоконтроля.

Так, по теме 2. «Функции спорта» студенты самостоятельно готовятся к участию в круглом столе, что позволяет включить обучающихся в процесс обсуждения спорных вопросов, проблем и формировать умение аргументировать собственную точку зрения. Вопросы следующие:

- причина отнесения соревновательно-эталонной функции к специфическим функциям спорта;
- в какой группе видов спорта соревновательно-эталонная функция выражена наиболее ярко;
- подтвердите слова лауреата Нобелевской премии Арчибальда Хилла «Наибольшее количество сконцентрированных физиологических данных содержится не в книгах по физиологии, а в мировых спортивных рекордах»;
- каковы возможности спорта в личностно-направленном воспитании человека;
- спорт – это искусство?

Тема 3. «Спортивные достижения, критерии их оценки и тенденции развития» предполагает подготовку студентов к Мини-конференции. Студенты самостоятельно готовят публичные выступления по результатам учебно-исследовательской работы по вопросам:

- в чем заключается смысловое различие терминов: «спортивный результат», «спортивное достижение», «спортивный рекорд», «спортивный успех»;
- перечислите критерии определения спортивных результатов;
- перечислите критерии индивидуальной одаренности спортсмена;
- в чем заключаются научно-методические основы системы спортивной подготовки;
- требования ЕВСК по присвоению спортивных разрядов в избранном виде спорта.

Тема 6. «Принципы спортивной тренировки» предполагает самостоятельную работу студентов на практическом занятии по решению ситуационных учебных задач практико-ориентированной направленности, позволяющих оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей. Учебные задачи следующие:

- проявлением какого принципа является постоянное совершенствование спортивного инвентаря и оборудования, условий мест проведения соревнований, правил соревнований, приведите примеры;
- приведите пример успешного выступления спортсменов в различных видах спорта, как это соотносится с принципом углубленной специализации;
- разработайте схему примерного соотношения средств общей и специальной подготовки начинающих спортсменов в годичном цикле подготовки в избранном виде спорта;
- дайте характеристику ближнего тренировочного эффекта изменений функционального состояния, происходящего в организме спортсмена после тренировочного занятия;
- дайте характеристику принципу, выдвинутому известным американским тренером по плаванию Д. Каунсилмен «боль-сильная боль-агония»;
- заполните таблицу согласно федеральному стандарту спортивной подготовки по избранному виду спорта «количество соревнований на различных этапах подготовки».

Тема 9. «Структура малых, средних и большого тренировочных циклов» предполагает подготовку студентов к решению творческих заданий на практическом занятии. Это частично регламентированные задания, имеющие нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания о цикличности тренировочного процесса, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся. Темы для творческого задания:

- разработать содержание втягивающего микроцикла для спортсменов группы начальной подготовки 3-го года обучения в избранном виде спорта;
- разработать примерный вариант (типы микроциклов) обще подготовительного этапа для спортсменов группы начальной подготовки 3-го года обучения в избранном виде спорта.

Выводы. Таким образом, самостоятельная работа студентов способствует развитию глубины, широты, гибкости и других качеств ума студента, развивает навыки самоорганизации, внутренней активности, готовности к диалогу. Преподавателю такая работа помогает выявить пробелы в преподавании дисциплины,

определить наиболее сложные вопросы для студентов, построить преподавание дисциплины с учетом принципа субъектно-ориентированного обучения.

Литература:

1. Дуванаева К.Т., Сыдыкова Т.М. Сущность самостоятельной работы студентов в контексте современной системы образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2016_2_4/18.
2. Маматов Д. К., Собирова Ш. У.Особенности организации самостоятельной работы студентов // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2015. № 1. С. 13 – 18.
3. Росина Н. Организация СРС в контексте инновационного обучения // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 109 – 114.
4. Сыдыкова Т.М. Дидактические основы дифференциации учебного процесса на практических занятиях в вузе. // Автореф. дисс. на соис. учен.ст. к.п.н. – Б., 2001.
5. Хакунова Ф.П. Проблема организации самостоятельной работы студентов и школьников на современном этапе образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2012.2/1723/khakunova2012_2.

Педагогика

УДК 371

аспирант Растегаева Дарья Александровна
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
доктор педагогических наук, доцент, профессор Филимонюк Людмила Андреевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь),
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ДУАЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на сущность сетевого взаимодействия, и особенности его функционирование в условиях дуального обучения. Отмечаются возможности, открывающиеся перед всеми участниками такого взаимодействия: образовательными организациями, предприятиями, студентами, социальными партнерами. Представлена модель и описывается опыт сетевого взаимодействия ГАОУ ВО НГГТИ с работодателями и образовательными организациями края.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательные организации, дуальное обучение, предприятие-партнер, социальное партнерство, образовательная услуга.

Annotation. The article presents the author's view on the essence of network interaction, and the peculiarities of its functioning in the conditions of dual training. The opportunities opened up before all participants of such interaction are noted: educational organizations, enterprises, students, and social partners. The model is presented and the experience of networking of Nevinnomyssky state humanitarian technical Institute with employers and educational organizations of the region is described.

Keywords: networking, educational organizations, dual training, partner enterprise, social partnership, educational service

Введение. Современная система российского образования ставит своей целью обеспечение развития социально желаемых характеристик будущего специалиста, основываясь на качественной профессиональной подготовке. Особое значение приобретает возможность наиболее полного выявления и развития потенциала и самоактуализации обучаемого, при этом, решающую роль играет создание таких педагогических условий, которые дадут возможность каждому из них понять, проявить и реализовать себя, развивая свою социальную, личностную и профессиональную компетентность.

Достижение этой важной и сложной цели требует исполнения целого комплекса механизмов, в том числе привлечения социальных партнеров, организаций, и осуществления социального взаимодействия всеми возможными субъектами. Наиболее эффективной инновационной технологией, призванной помочь образовательным организациям любого уровня динамично развиваться, становится сетевое взаимодействие.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время термин «сетевое взаимодействие» активно изучается и широко используется в образовательной практике. Проблема сетевого взаимодействия рассматривается с различных точек зрения, а именно, как взаимодействие педагогов различных образовательных организаций; сотрудничество учреждений образования и социальных институтов, (например, центр занятости, волонтерская организация); интеграция бизнеса и образования, а также другие.

Нарастающим интересом в современной России пользуются исследования, направленные на всестороннее изучение и раскрытие сущности сетевого взаимодействия (Е. В. Василевская, И. Э. Кондракова и др.) и особенностей организации на его основе учебного процесса (Е. Я. Подгорная, Т. М. Третьяк и др.).

Сетевое взаимодействие рассматривается с разных точек зрения, в том числе в рамках теоретико-методологического аспекта объединения вузов с целью профильного обучения (В. А. Грищук, М. Л. Кондакова, Е. Я. Подгорная [5], А. Н. Томазова); в составе университетского комплекса (Л. И. Мухина); в условиях реструктуризации сети профессиональных организаций (А. В. Воронин); в системе органов управления муниципального уровня (А. Н. Томазова) [8]. Такая система взаимодействия становится одним из наиболее перспективных и значимых слагаемых успеха на пути повышения качественности современной системы образования. Оно предполагает реализацию целей и задач отдельно взятых образовательных организаций за счет функционирования целой системы взаимовыгодного партнерства [5]. Как отмечают Т.В. Глубокова и И.Э. Кондракова, «круг взаимодействия при организации сетевого взаимодействия увеличивается, его результаты более продуктивны и качественны», при этом, у каждого участника такого взаимодействия есть уникальная возможность развития и совершенствования своих ключевых профессиональных компетенций [1].

Создание сети связанных друг с другом организаций ставит своей целью обеспечение создания и поддержания необходимого комплекса условий для эффективного функционирования всех заинтересованных

участников внутри образовательного пространства, взаимосвязи и преемственности рабочих программ, способных удовлетворять запросы и потребности обучающихся. Таким образом решается цель - создание сообщества учебных и производственных организаций, обеспечивающего максимальную свободу выбора студентом образовательной траектории, предоставление возможностей для продолжения учебы и будущей профессиональной деятельности. Именно сетевая форма взаимодействия в образовательном процессе представляется наиболее эффективной мерой содействия подготовки бакалавров к полноценному участию в деятельности современного общества.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет выделить основные принципы, лежащие в основе сетевого объединения: высокая степень заинтересованности всех участников в использовании всех имеющихся ресурсов; активное внедрение инновационных технологий в процесс научно-методического обеспечения образовательных программ; ориентация на требования социально-экономического развития региона; множественность уровней взаимодействия на добровольной основе; относительная независимость всех участников сетевого взаимодействия [2].

Необходимо отметить, что в условиях формирования вариативной образовательной среды сетевое взаимодействие реализуется по средствам различных направлений и форм. Возможным представляется условное деление всех форм взаимодействия участников образовательного процесса, а именно профессиональных образовательных организаций, промышленных предприятий, объектов инновационной инфраструктуры, бизнес-структур и так далее, на 2 группы: формы «социального партнерства» и формы «горизонтальной сети». При этом необходимо соблюдение ряда условий, при которых любой участник образовательного процесса может взаимодействовать с другой образовательной организацией, предприятием-партнером, отдельным педагогом или специалистом по вопросам совместной работы, обмена идеями, интеллектуальными продуктами, что позволит удовлетворить профессиональные запросы каждого.

Особое значение приобретает развитие сетевого взаимодействия профессиональных образовательных организаций с предприятиями, СУЗами и общеобразовательными организациями для осуществления дуального обучения. Под «дуальным обучением» мы понимаем модель обучения, основанную на укреплении практической ориентации путем объединения преимуществ образовательных и производственных процессов. Такая форма подготовки будущих профессиональных кадров позволяет комбинировать прохождение теоретического курса и профессиональное обучение студентов непосредственно на рабочих местах и, тем самым, обеспечивает получение обучающимися высокой квалификации еще на этапе обучения в вузе, возможности расширения его функциональных обязанностей в будущем.

Стоит отметить изменившуюся роль работодателя при реализации сетевого взаимодействия в системе дуального обучения. Такое взаимодействие способствует объединению имеющихся ресурсов и оптимизации их использования, при этом ресурсы каждой отдельно взятой образовательной организации возрастают за счет ресурсов других организаций; расширению перечня предоставляемых образовательных услуг для студентов, включая возможности информационных технологий реализации образовательных программ в сетевой форме; повышению профессиональной компетентности педагогов за счет использования современных практико-ориентированных технологий.

В условиях сетевого взаимодействия реализация дуального обучения позволяет достигнуть следующих результатов: соответствие запросов рынка труда на квалифицированных специалистов реальному положению вещей; повышение качества подготовки бакалавров; увеличение доли выпускников, трудоустроившихся по профессии, в общем количестве выпускников; повышение квалификации преподавателей, наставников, тренеров и других специалистов за счет стажировок на предприятии с обязательным изучением передовых технологий и так далее [4]. Предприятие-партнер, участвующее в дуальном обучении посредствам сетевого взаимодействия, получит рабочие кадры, полностью, или в большей степени, соответствующие своим требованиям; возможность отбирать работников и оценивать потенциальные кадровые ресурсы еще в процессе их обучения. Студентам бакалаврам такая форма организации обучения предоставляет существенный трудовой стаж по окончании вуза и получение заработной платы во время прохождения производственной практики, а также практические навыки работы на предприятии, возможность для дальнейшего трудоустройства в подразделения предприятия; сокращение сроков адаптации при трудоустройстве.

В настоящее время сетевое взаимодействие является одним из мощных ресурсов инновационного образования, основанного на принципах вариативности образовательного процесса, его открытости, гибкости, на систематическом повышении уровня профессиональной подготовки преподавательского состава, задействованного в схеме сетевого взаимодействия, а также роста уровня образовательных результатов выпускников [7]. Таким образом сетевое взаимодействие делает профессиональное образование более открытым, социально-ориентированном, доступным и более привлекательным для выпускников общеобразовательных организаций, работодателей и социальных партнёров [6].

Изложенные выше аргументы объясняют стремление современных образовательных организаций к построению прочных взаимовыгодных отношений сотрудничества как между самими организациями, так и с участием предприятий-партнеров. В ряде субъектов РФ такая модель взаимодействия является довольно распространенным явлением, при условии построения с учетом региональной специфики. В Ставропольском крае одной из наиболее активных образовательных организаций в сфере выстраивания партнерских отношений с социальными объектами по праву можно назвать Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт. Вуз выстраивает социально-ориентированную политику, опирающуюся, помимо воспитательной работы, на взаимодействие с общественными организациями, бизнес-партнерами и предприятиями края. С 2012 года структура института претерпела изменения и на сегодняшний день в его состав входят 3 факультета очного обучения и 1 факультет заочного, колледж НГГТИ, Кочубеевский гуманитарно - технический колледж и центр исследования проблем собственности имеют статус филиалов. Кроме того, с 2017 года вуз является краевой инновационной площадкой «Модели, механизмы и технологии развития практики дуального образования в профессиональных образовательных организациях и организациях высшего образования». В рамках реализации проекта выполняется активная работа по ряду направлений, в том числе развитие сетевого взаимодействия и сотрудничества с другими организациями, в их числе региональные учебно-методические объединения организаций среднего профессионального образования Ставропольского края, ряд конкретных образовательных учреждений СПО и ДОУ. На

настоящий момент действует более 250 договоров о сотрудничестве с потенциальными и реальными работодателями [9].

Стоит особо отметить, что на данном этапе выполнения проекта к реализации предложены 2 модели внедрения практики дуального обучения и, как следствие, сетевого взаимодействия: региональная и локальная. Кроме того, при выстраивании системы сетевого взаимодействия вуза и работодателей, нам представляется эффективным использование таких механизмов как отсутствие финансовых обязательств между участниками взаимодействия, а также трудоустройство на основе совместительства работников предприятий – партнеров в институте в качестве руководителей, преподавателей элективных курсов, ресурсных центров и так далее, и, разумеется, производственных практик [3]. Обязательным к исполнению представляется стажировка педагогов (по отраслям), экскурсии на предприятия, участие в корректировке рабочих учебных программ, а также конкурсы, фестивали, научно-практические конференции, социальные и волонтерские проекты и прочее.

Для упорядочивания механизма реализации сетевого взаимодействия в ГАОУ ВО НГГТИ разработана модель такого взаимодействия с работодателями и организациями образования (рисунок 1). Работу в данном направлении целесообразно начать с формирования действующих и потенциальных участников сетевого взаимодействия. Далее необходимо подготовить нормативную базу: договоры, соглашения, положения о тех или иных составляющих взаимодействия и так далее. Важно, что все участники процесса должны быть полностью и адекватно информированы о составе и особенностях предоставления образовательных услуг.

Рисунок 1. Модель сетевого взаимодействия ГАОУ ВО НГГТИ с работодателями и образовательными организациями

Приведенная модель объединяет информационные, методические, производственные составляющие реализации сетевого взаимодействия института. Данная модель демонстрирует возможности профильной подготовки старшеклассников, взаимодействия с образовательными организациями и предприятиями, цель которой - повышение эффективности образовательной подготовки на всех ступенях обучения. Рост качества образования в условиях сетевого взаимодействия зависит от степени своевременной реакции образовательной организации на изменения внешней среды, социальный заказ, от объективной экспертизы деятельности института и механизмов и методов, задействованных в осуществлении сетевого взаимодействия.

Выводы. Таким образом, анализ результатов исследования демонстрирует интерес к сетевому взаимодействию, в том числе в системе дуального обучения, обеспечивающему возможности профессионального и личностного роста всех участников образовательного процесса: и обучающихся, и педагогов, и наставников-представителей предприятий-партнеров. Эффективность подготовки педагога к такому взаимодействию определяется рядом организационно-педагогических условий, а именно: обеспечение психологического комфорта в процессе подготовки, индивидуальный подход (учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей педагогов); оказание помощи в использовании информационно-коммуникационных технологий, методической поддержки в случае профессиональных затруднений.

Литература:

1. Василевская Е. В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: метод. пособие. - М.: АПКиППРО. – 2007.

2. Иванникова А. А. Модель реализации сетевого взаимодействия на примере социального сотрудничества ГБПОУ ВО «БТПИТ» с предприятиями машиностроительной отрасли региона // Сборник материалов I Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования». - Борисоглебск, 2016. – 35-41 с.

3. Кондакова М. Л., Подгорная Е. Я. Модели сетевого взаимодействия при введении профильного обучения // Управление школой (ПС). – 2007. - №2. – С. 31-37.
4. Кривошеева О. В. Социальное партнерство в сфере образования и производства // Сборник материалов I Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования»/ Борисоглебск, 2016 – 45-48 с.
5. Любимова Е.М., Борисов И.А., Сетевое взаимодействие школа-ВУЗ как средство погружения студентов в профессиональную деятельность // Электронное научно-практическое периодическое издание «Экономика и социум». – Выпуск № 4(13) (октябрь-декабрь, 2014). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://iupr.ru/domains_data/files/zurnal_13_2014/Lyubimova%20E.M.%20Borisov%20I.A..pdf
6. Новиков А.Е. Сетевое обучение как перспективное направление в системе образования // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2010. - №1. - С. 53-55.
7. Растегаева Д.А., Филимонюк Л.А. Основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования // Мир науки, культуры, образования». – 2017. - №6 (67). – С. 97-100.
8. Томазова А.Н. Сетевая организация профильного обучения в г. Сургуте / А.Н. Томазова, Т.В. Кисель. – С. 29-34.
9. Официальный сайт ГАОУ ВО НГГТИ - Режим доступа http://нггти.рф/

Педагогика

УДК:377.018.48
преподаватель Редников Андрей Николаевич
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кировский ИПКР ФСИН России» (г. Киров)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье предложен подход к рассмотрению процесса моделирования и оценки формирования социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях дополнительного профессионального образования. Дается характеристика изучаемого процесса в контексте компетентностного подхода.
Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы, дополнительное профессиональное образование, компетентностный подход, моделирование, рефлексия.
Annotation. The article proposes an approach to reviewing the process of modeling and assessing the formation of social competence of employees of the penitentiary system in the context of additional professional education. The characteristic of the studied process in the context of the competence approach is given.
Keywords: employees of the penitentiary system, additional vocational education, competence-based approach,modeling, reflection.

Введение. В науке и в среде практических работников, постоянно обсуждают о качестве обучения сотрудников, которые проходят (первоначальную подготовку, повышение квалификации, переподготовку) в ведомственных учебных заведениях.

Профессиональную деятельность пенитентарного работника можно отнести к социономическим профессиям, так как объектом воздействия является другой человек или группа людей. В этой связи независимо от занимаемой должности, сотрудник помимо общих профессиональных знаний и умений, должен обладать социальной компетентностью. Социальная компетентность представляет собой наличие специальных знаний и умений, позволяющих ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать верные решения и достигать поставленных целей.Отсутствие общего понимания социальной компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы может вызвать серьезные трудности в плане ее оценки.

Изложение основного материала статьи. Современный этап образования характеризуется, стремительно разворачивающимися инновационными преобразованиямиразличных сфер, в том числе развития и определения социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Как известно, компетентность – результат образования, выражающийся в овладении личностью определенным набором способов деятельности по отношению копределенному предмету воздействия. В контексте ракурса нашего исследования значение этого результатаобразования состоит в том, что овладевая каким-либо способом деятельности, сотрудник уголовно-исполнительной системы получаетопыт присвоения деятельности (говоря о «способе деятельности», а нео «способности совершать действия», мы имеем в виду, что должнопроисходить: 1) присвоение цели слушателем, осознание процессауправления своей деятельностью; 2) интеграция знаний, умений,навыков, установок, ценностей. 3) формирование персонального «ресурсного пакета», который составляетпосле самоуправления важный ресурс, необходимый дляформирования компетентности; б) развитие способов деятельности, которые позволят ориентироваться в предложенных, типичныхпрофессиональных ситуациях, которые ценны как результат образования сами по себе и будут социально востребованными в профессиональной подготовке сотрудников.

Определение социальной компетентности отличается специфичностью и центрами фокусировки, можно выделить общую тематическую направленность: а) специфические навыки; б) взаимоотношения; в) функциональные исходы; г) контекст взаимодействия, д) ситуационная специфичность (соразмерность) как уместность поведения применительно к требованиям ситуации; е) достижение целей; ж) целесообразность. Именно поэтому в последнее время ученые начинают рассматривать социальную компетентность и отводить ей особое место среди компетентностей, т.к. она является важнейшим индикатором профессиональной компетентности.

В структуре ключевых компетентностейзначительное место уделено социальной компетентности как готовности испособности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству

социальной адаптированности и мобильности. В основу процесса моделирования и оценки структуры социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях дополнительного профессионального образования, как показало наше исследование, входит:

- ориентировка в социальных ситуациях (представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия, выработанные сценарии поведения в сложных ситуациях связанные со спецификой служебной деятельности);
- обеспечение в процессе обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы разных мнений на служебные ситуации;
- уважение различных позиций (мнений) сотрудников уголовно-исполнительной системы;
- согласованность обучающих технологий учебно-воспитательного процесса;
- проработка приобретаемых знаний, умений и навыков в учебном процессе;
- учет личностных особенностей и эмоциональных состояний участников дополнительного профессионального образования и спецконтингента;
- оценка умений и навыков сотрудников уголовно-исполнительной системы в различных ситуациях (в штатных, в чрезвычайных и др.).

Итак, показателем сформированности структуры социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы является осмысленность вышеназванных действий. В системе пенитицарного образования нужны сотрудники, умеющие социализироваться быстроизменяющемся социуме, люди творческие, активные, владеющиеуниверсальными способами действий. Одним из ответов системыобразования на этот запрос времени являются идеи компетентностного подхода в обучении.

В позиций компетентностного подхода мы рассматриваем процесс формирования социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы не только как комплекс знаний и умений, которые позволяют устанавливать связи между знаниями и ситуацией, какспособность находить алгоритм действий, подходящий для идеального решения проблемы. Кроме того, структура социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы включает набор навыков социального поведения:навыки взаимодействия;навыки адекватного поведения в стрессовых ситуациях;навыки позитивного общения;навыки самооценки и понимания других; навыки саморегуляции поведения; управления эмоциями и эмоциональными состояниями; навык решения проблемных ситуаций; навыки позитивного и конструктивного отношения ксобственной личности.

Что касается социальных ролей личности – они выполняют функциюпосредничества между личностью и обществом, объединяя индивидуальныепроявления и социальные нормы. Следовательно, анализ составляющихструктуры социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы позволяет отнести к структуре социальной компетентности такие компетенции, как эгокомпетенцию, психологическую и социально-психологическую, правовую,вербальную, коммуникативную, экономическую компетенции. Их основой будет являтьсятакие психологические характеристикикак адаптивность, нацеленность на успех, креативность и др. Установкиличности должны иметь подчеркнуто гуманистическую направленность дляуспешного развития социальной компетентности.

Далее рассмотрим процесс педагогического воздействия на процесс формирования социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Вначале сформулируем задачи организации оценки социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы работы.

1. Изучить методики оценки социальных компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.
2. Апробировать методики отслеживания процесса формирования социальной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

В условиях системы дополнительного профессионального образования и организации в нем педагогического процесса важным этапом является диагностика. Данный этап позволяет выявить степень ориентированности сотрудников уголовно-исполнительной системы в умении оценивать свой уровень социальной компетентности и вычленить наиболее актуальные личностные проблемы.

Охарактеризуем этот этап.

Во-первых, в направленном профессиональном обучении сотрудников уголовно-исполнительной системы, прежде всего, важно развивать и закреплять мотивацию социально значимой деятельности, стремление к повышению профессионального мастерства и пониманию необходимости своей социальной компетентности. Сотрудник сталкиваясь в процессе деятельности с вопросами компетентности может быть не готов к принятию решения и в его мотивационной сфере может начаться мотив избегания решения вопросов. В психологических исследованиях доказано, что мотивация на стремление к повышению профессионального мастерства является позитивной основой для социальной адаптации. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Эта мотивация определяет личностную активность. Мотивация боязни не понимания ситуаций и пути их решения могут отобразиться в негативном плане достижения социальной компетентности в профессиональной деятельности. При таком исходе сотрудник стремится избежать ошибки, неудачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится определяющим в его поведении. Еще ничего не сделать, может появиться боязнь провала и отказ от деятельности. Следовательно, с позиций развития социальной компетентности, значима мотивация на стремление и повышение профессионального мастерства.

Во-вторых, в процессе качественного преобразования познавательных программ сотрудник овладевает психическими процессами, учится управлять ими. Они приобретают опосредованный характер, становятся осознанными, произвольными (профессиональными). Это создает фундамент к возникновению и развитию способности к произвольной регуляции поведения и саморегуляции. Произвольная регуляция поведения (руководство в поведении сознательными, социально нормативными целями и правилами, способность к саморегуляции) выступает в качестве второго существенного новообразования, значимого для развития социальной компетентности.

В-третьих, сотрудник овладевает способностью смотреть на себя своими глазами и глазами других, у него развивается диалогичность сознания, критичность по отношению к самому себе и к окружающим, он становится способным к адекватной самооценке. Самооценка относится к центральному образованию личности, в значительной степени определяя характер социальной адаптации, и является регулятором

поведения деятельности. Следовательно, удовлетворенность собой и достаточно высокая самооценка являются важными составляющими социальной компетентности.

В-четвертых, в процессе профессиональной подготовкиу сотрудников появляется опыт разрешения ситуаций связанных с их профессиональной деятельностью, в т.ч. и проблемных с точки зрения социального взаимодействия, а значит, сотрудник обретает готовность к овладению навыками конструктивного поведения в проблемных ситуациях.

Методик, приемов и способов проведения диагностики в последнее время в психолого-педагогической литературе представлено немало. Перечислим методы, которые позволятсотрудникам провести самоанализ.

1. Коммуникативные действия: 1.1 Коммуникация как взаимодействие.

2. Личностные действия: 2.1 Нравственно – этическая ориентация: координация трех норм: спектр социальных ролей, система установок, индивидуальных психологических и нравственно-этических качеств, система социальных компетенций, ответственность, справедливое распределение, взаимопомощь. 2.2 Самоопределение.

3. Регулятивные действия.

4. Познавательные действия.

План проведения диагностик: начальная диагностика, промежуточная диагностика, итоговая диагностика.

В процессе диагностики выявляются не только выявленные пробелы, но и готовность сотрудников к принятию решения. С другой стороны диагностика позволяет провести самоактуализацию проблем каждого сотрудника, Определить свои возможности и способности, сравнить, соотнести свою профессиональную подготовку в соответствии с правовыми нормами.

Выводы. Таким образом, социальная компетентность – это интегрированный комплекс социальных компетенций, базирующийся на системе личностных психологических особенностей, нравственных ценностей и установок личности, в совокупности позволяющий сотруднику успешно взаимодействовать с обществом и продуктивно выполнять различные социальные роли.

Литература:

1. Гришина Н.В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход Н.В. Гришина // Психологические исследования. — 2013. — № 6 (30). — URL: http://psystudy.ru

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб / И.А. Зимняя. – М., «Логос», 2000. – 384 с.

3. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. канд. психол. наук / Е.В. Коблянская. – СПБ.,1995. – 210 с.

4. Сикевич З.В., Крокинская О.К., Поссель Ю.А. Социальное бессознательное / З.В. Сикевич, О.К. Крокинская, Ю.А. Поссель. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2005 – 266 с.

5. Масленникова В.Ш. Личностная композиция социального отношения / В.Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им К.Д. Ушинского, 2000. – 84-89 с.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант кафедры управления и экономики образования Рысова Светлана Борисовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ И ДИАГНОСТИКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья носит исследовательский характер и ставит своей целью выявление ведущих проблем в области достижения и диагностики метапредметных результатов обучения в средней школе.

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения, универсальные учебные действия.

Annotation. The article is of a research nature. The main aim of this article is the identifying the leading problems in the area of achievement and diagnostics metasubject learning results in secondary school.

Keywords: metasubject learning results, universal learning activities.

Введение. Стремительно развивающееся информационное общество предъявляет особые требования к выпускникам школ. Необходимые качества, способности, соответствующие современному этапу, находят отражение в ФГОС, который «устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы» [1, с. 5].

Требования установлены к личностным, предметным и метапредметным результатам. Значимость метапредметных результатов обучения нарастает и отмечается всеми участниками образовательного процесса. Однако педагоги сталкиваются с проблемами, которые затрудняют процесс достижения метапредметных результатов обучения. Для поиска решения этих проблем, и как следствие для повышения результативности деятельности педагогов и повышения качества образования необходимо их определить.

Цель: выявить ведущие проблемы в области достижения и диагностики метапредметных результатов обучения.

Изложение основного материала статьи. Метапредметные результаты включают «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности» [1, с. 5].

«Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;

2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;

3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;

4) готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;

5) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;

6) умение определять назначение и функции различных социальных институтов;

7) умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей;

8) владение языковыми средствами - умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;

9) владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения» [1, с. 7].

Изучение предъявленных стандартом требований к метапредметным результатам показывает, что их достижение – задача не одного учителя – предметника, а всего педагогического коллектива, обучающего ученика. Исходя из этого, можно определить **первую проблему достижения метапредметных результатов:** недостаточная согласованность действий педагогов-предметников в направлении достижения и диагностики метапредметных результатов.

Вторую проблему можно связать с недостаточно глубоким пониманием содержания современного образования педагогами, которое затрудняет выбор оптимального подхода как основы достижения метапредметных результатов обучения.

К.В. Романов, Е.Ю. Федотова в своей статье «Логико-информационный подход к изучению метапредметных результатов образования» доказывают, что современным педагогам присуще «отсутствие единых философско-методологических координат межпарадигмального видения развития образования». Авторы считают, что поиск межпарадигмальных координат видения развития образования необходимо вести в трех измерениях. «Первое измерение – определение содержания образования и его метапредметного ядра; второе – определение метапредметных результатов образования в логике информационно-коммуникативных технологий; третье – изучение «фундаментальных образовательных объектов» как условие достижения метапредметных результатов при развитии содержания образования». Сравнивая логико-дидактический подход с логико-информационным, К.В. Романов, Е.Ю. Федотова выявляют преимущества логико-информационного подхода не только в развитии универсальных учебных действий, но и метаумений – междисциплинарных (надпредметных) умений, обеспечивающих выполнение этих действий с высоким качеством.

Третья проблема – неполная реализация возможностей различных учебных предметов в развитии универсальных учебных действий.

Л.Г. Гвоздинская в статье «Формирование универсальных (метапредметных) учебных действий как основа образовательного процесса» говорит о том, что есть учебные предметы, которые имеют приоритетное положение при формировании определенных УУД. Например, «русский язык как предметная дисциплина наиболее адекватен (благоприятен) для формирования конкретных УУД, связанных со всеми видами речевой деятельности». При этом обращает внимание на то, что «формирование универсальных учебных действий должно осуществляться всем педагогическим коллективом» [4, с. 71]. Т.е. универсальное учебное действие, заложенное на уроке русского языка должно получать свое развитие и возможности для реализации на метапредметном уровне.

Четвертую проблему можно определить как недостаточность внешних мониторинговых исследований для изучения динамики развития, коррекции, выявления общих закономерностей и определения продуктивных путей достижения метапредметных результатов. Подтверждение данной проблемы можно найти в статье «Национальные экзамены в Российской Федерации и международные сравнительные исследования качества образования: точки соприкосновения» Решетниковой Т.И. (к.п.н., директора ФГБНУ ФИПИ). Автор повествует, что «международные сравнительные исследования, национальные экзамены и национальные мониторинговые исследования качества образования являются взаимодополняющими элементами, базируются на общих требованиях к качеству построения измерительных материалов», отмечает, что при разработке КИМов учитываются:

- Результаты работы по анализу национальных экзаменов стран Западной Европы и США;
- Тенденции в сфере педагогических измерений, которые наблюдаются в международных сравнительных исследованиях;
- Назначение экзаменов (ЕГЭ - удовлетворить требования высших учебных заведений по выявлению системных теоретических предметных знаний; ОГЭ - необходимых для продолжения образования по выбранной специальности, или для ранжирования выпускников с целью конкурсного отбора в профильные классы на этапе перехода из основной в среднюю школу; ВПР - выявить способность решать практикоориентированные задания);
- Государственная политика в сфере образования, национальная нормативно-правовая база.

Т.о. такие исследования как ВПР, ГИА, ЕГЭ имеют свою направленность, и их не достаточно для мониторинга метапредметных результатов. Отсюда следует необходимость «собственного» внутришкольного мониторинга для совершенствования действующей системы достижения метапредметных результатов.

В качестве показателя деятельности педагогов по развитию способностей, имеющих метапредметный характер можно рассмотреть результаты Международного исследования PISA, т.к.:

- ✓ «В исследовании PISA речь идет об активном применении знаний» [9, с. 5].
- ✓ «Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) является мониторинговым исследованием качества общего образования, которое отвечает на вопрос «Обладают ли учащиеся 15- летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений ?» [9, с. 1].

По данным «основных результатов международного исследования PISA-2015» ученики улучшили результат по сравнению с предыдущими годами исследования, однако испытывали трудности при решении задач, требующих применения не только знаний, но и умений.

В отчете «Результаты международного исследования PISA 2015» эксперты комментируют трудности, с которыми столкнулись ученики при выполнении заданий. В естественнонаучной грамотности эксперты отмечают, что «наибольшее отставание российских школьников по компетенции «применение методов естественнонаучного исследования» ожидаемо. Уже давно говорится, что в нашем образовательном процессе явно недостаточно внимания уделяется формированию таких умений, как постановка задачи исследования, выдвижение научных гипотез и предложение способов их проверки, определение плана исследования и интерпретация его результатов, использование приемов, повышающих надежность получаемых данных.

Проблема с компетенцией «научное объяснение явлений» также известна, и она связана с формализмом получаемых в нашей школе естественнонаучных знаний. В процессе обучения нашим учащимся предлагается мало заданий, где надо объяснить реальное явление на основе имеющихся знаний, аргументированно спрогнозировать развитие какого-либо процесса.

Чуть лучше обстоит дело с компетенцией «интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов». Как правило, в таких заданиях предлагалось сформулировать выводы на основе анализа данных, представленных в форме графиков, таблиц или диаграмм. Однако и для формирования этой компетенции – работа с различными формами представления информации – предстоит еще много сделать, тем более что это является одним из требований ФГОС к результатам образования.

Самым сложным для российских учащихся из всех заданий PISA-2015 по естественнонаучной грамотности (уровень 6) оказалось задание, в котором предлагается продемонстрировать понимание того, что такое система, полностью использовать информацию, которая содержится во введении и схеме, а также в ссылке под схемой. Дополнительным компонентом, который увеличивает сложность задания, является открытый характер задачи. Другая, не менее существенная причина заключается в очень сложно устроенном условии задания. Учащемуся нужно прочитать этот состоящий из многих разнородных элементов текст и обращаться к соответствующей информации из текста при выполнении задания. Особую трудность для российских учащихся связана здесь с работой с такой формой представления информации, как схема установки, поскольку этот вид деятельности слабо представлен в нашей школе. Возможно, в учебниках физики или химии и имеется немало схем, но почти отсутствуют задания по работе с ними [9, с. 9]».

В рамках международного исследования PISA также исследовались «факторы, влияющие на результаты естественнонаучного образования».

«Влияние различных факторов на полученные результаты изучалось в рамках пяти моделей: «Ресурсы и учебные практики», «Образовательная среда школы», «Управление, оценка и отчетность», «Отбор и формирование групп учащихся», «Инвестиции в образование»» [9, с. 16].

«Сравнение показателей России с соответствующими данными стран, вошедших в семерку лидеров по всем трем группам показателей естественнонаучной грамотности (Канада, Австралия, Португалия, Сингапур, Великобритания, Ирландия, Словения) свидетельствует скорее о недостаточной эффективности использования ресурсов и учебных практик в российских школах – возможно, вызванной недостаточным вниманием, уделяемым школами повышению квалификации учителей [9, с. 17]».

«Результаты исследования PISA показывают, что наиболее масштабные реформы, проводимые в странах в области естественнонаучного образования, ставят целью изменить то, что происходит на уроке, в классной комнате, поскольку то, как учителя преподают естественнонаучные предметы, оказывает самое большое влияние на результаты обучения. При анализе российской ситуации необходимо, в частности, убедиться, что выполняемые на уроках лабораторные работы действительно помогают учащимся наполнить смыслом изучаемый материал, осваивать научные методы познания и естественнонаучные идеи, их применение в реальной жизни [9, с. 18]».

Переосмысливая оценки экспертов и результаты международного исследования PISA 2015 можно обозначить **пятую проблему** как необходимость развития системы методического сопровождения педагогов в области достижения и диагностики метапредметных результатов обучения. Можно предположить, что улучшение результатов учеников по сравнению с предыдущими годами в исследованиях PISA обусловлено повышением внимания учителей к достижению метапредметных результатов.

Отдельно хочется обратить внимание на необходимость изучения и внедрения успешных образовательных практик, направленных на достижение и диагностику метапредметных результатов, разработанных и апробированных в школах Российской Федерации. Перспективным считаем выявление особенностей обучения стран, уверенно занимающие лидирующие позиции в исследованиях, направленных на выявления различных способностей учащихся.

Говоря о достижении и диагностике метапредметных результатов, нельзя забывать об измерительных материалах, критериях оценивания, формах диагностических процедур, способах фиксации полученных результатов. Отсутствие четко определенных уровней развития универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных и коммуникативных) и всего комплекса отработанных диагностических средств можно отнести **к шестой проблеме**. Эта проблема поднимается авторами методического пособия «Современная оценка образовательных достижений учащихся» под редакцией И.В. Муштавинской и Е.Ю. Лукичевой. В которой они говорят о том, «что современная система оценивания находится в стадии осмысления и разработки, что традиционная пятибалльная система не в полной мере отвечает требованиям стандарта в оценивании результата, достигнутого учащимися (цифровая отметка оценивает лишь предметные результаты, она не соответствует трехуровневому подходу к оцениванию предметных, метапредметных и личностных результатов), что учитель находится в ситуации, когда нет опыта определения и оценивания динамики и уровней сформированности достижений учащихся и нет отработанных критериев и способов

оценивания». Стоит добавить, что такая ситуация не позволяет соотносить результаты учащихся разных школ и не дает возможности создания единой, объективной картины уровня достигнутых метапредметных результатов.

Вместе с тем, стоит отметить, что в проекте ФГОС значимость метапредметных результатов обучения не снижается, кроме того, конкретизируются реальные виды деятельности, которыми должен овладеть каждый учащийся. В связи с этим, можно заключить, что обозначенные проблемы достижения метапредметных результатов обучения являются актуальными и требуют подходов к их разрешению.

Выводы. На современном этапе процессу достижения метапредметных результатов обучения препятствуют такие проблемы как:

- недостаточная согласованность действий педагогов-предметников в направлении достижения и диагностики метапредметных результатов;
- недостаточно глубокое понимание содержания современного образования педагогами, которое затрудняет выбор оптимального подхода как основы достижения метапредметных результатов обучения;
- неполная реализация возможностей различных учебных предметов в развитии универсальных учебных действий;
- недостаточность внешних мониторинговых исследований для изучения динамики развития, коррекции, выявления общих закономерностей и определения продуктивных путей достижения метапредметных результатов;
- недостаточно развитая система методического сопровождения педагогов в области достижения и диагностики метапредметных результатов обучения;
- отсутствие четко определенных уровней развития универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных и коммуникативных) и всего комплекса отработанных диагностических средств.

Решение данных проблем одна из актуальных задач современной системы образования.

Литература:

1. Приказ Минестерства образования и науки от 6 октября 2009 года №413 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» со списком изменяющих документов (в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 №1645) [Электронный ресурс] URL: [https://fgos.ru/]
2. Современная оценка образовательных достижений учащихся: Методическое пособие / Науч. ред.: И.В. Муштавинская, Е. Ю. Лукичева. – СПб: КАРО, 2015. – 304 с. – (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО)
3. Технологии развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие / Под общ. Ред. С.С. Татарченковаой. – СПб: КАРО, 2015. – 112 с. – (Серия «Педагогический взгляд»)
4. Гвоздинская Л.Г. Формирование универсальных (метапредметных) учебных действий как основа образовательного процесса // Академический вестник. – 2011. - №4-5 (16-17). – с. 70-79
5. Дашкевич И.С. Технология мониторинга интеллектуальных универсальных учебных действий учащихся // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2015. - № 1. – с. 22-31
6. Коган Е.Я., Голуб Г.Б., Фишман И.С. Метапредметные и личностные результаты образования: проблемы введения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2016. №6. – с. 50-60
7. Решетникова Т.И. Национальные экзамены в Российской Федерации и международные сравнительные исследования качества образования: точки соприкосновения // Педагогические измерения. – 2017. - №2. – с. 5-8
8. Романов К.В., Федотова Е.Ю. Логико-информационный подход к изучению метапредметных результатов образования // Непрерывное образование. – 2013. - №4 (6). – с. 8-16
9. Центр оценки качества образования [Электронный ресурс] URL: http://www.centeroko.ru/public.html Результаты международного исследования PISA 2015 (краткий отчет на русском языке).

Педагогика

УДК: 35.076

кандидат педагогических наук, доцент Рюмшина Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОКАЗАНИЯ УСЛУГ И РАБОТ С ОБРАЩЕНИЯМИ ГРАЖДАН В ОРГАНАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В современном мире одно из важных мест при реализации основных прав и свобод человека и гражданина принадлежит праву на обращения в органы государственной власти и органы местного самоуправления, которое закреплено в статье 33 Конституции РФ. Объяснить это можно тем, что данное право выступает как способ доведения до власти интересов и потребностей народа, возможности участия в управлении делами государства с одной стороны, и как средство защиты прав и свобод человека и гражданин, с другой.

Ключевые слова: обращения граждан, электронный документооборот, базы данных обращений, электронная картотека обращений, система регистрации.

Annotation. In the modern world, one of the important places in the implementation of fundamental human and civil rights and freedoms belongs to the right to appeal to state and local authorities, which is enshrined in article 33 of the Constitution. This can be explained by the fact that this right acts as a way to bring to power the interests and needs of the people, the possibility of participation in the management of state Affairs on the one hand, and as a means of protecting human rights and freedoms and the citizen, on the other.

Keywords: citizens, electronic document management, database applications, electronic filing of applications, the registration system.

Введение. В соответствии со структурой учебного плана по направлению подготовки 46.03.02 Документоведение и архивоведение, дисциплина «Организация оказания услуг и работа с обращениями граждан в органах государственной власти и местного самоуправления»» входит в состав обязательных дисциплин вариативной части профессионального цикла. Изучение дисциплины «Организация оказания услуг и работа с обращениями граждан в органах государственной власти и местного самоуправления» расширяет и углубляет знания, умения и навыки, определяемые содержанием базовых дисциплин в области организации документационного обеспечения управления, организации государственных учреждений. Данная дисциплина предполагает выявление и анализ основных норм и принципов, содержащихся в федеральном и региональном законодательстве, закрепляющих право граждан на обращение и регулирующих порядок подачи, рассмотрения и разрешения различных видов обращений граждан в государственных органах и органах местного самоуправления. В рамках данного курса анализируется практическая деятельность публичных органов и должностных лиц по работе с обращениями граждан, исследуются вопросы реформирования и совершенствования правовых и организационных механизмов реализации права граждан на обращение, в том числе с использованием Интернет, электронных терминалов и других информационных технологий.

Преподавание данной дисциплины основывается на инновационных подходах: лекционный материал излагается с использованием презентаций, подготовленных в программе «PowerPoint». Семинарские и практические занятия проходят в аудиториях оборудованных компьютерами, подключенными к сети Интернет с установленными справочными правовыми системами «КонсультантПлюс» и «Гарант».

Потребность в выделении и изучении данной дисциплины вызвана тем, что работа с обращениями граждан является одним из важнейших направлений в деятельности государственных и муниципальных органов, государственных и муниципальных учреждений и организаций. Большое число граждан России обращаются в органы государственной власти Российской Федерации, к высшим должностным лицам государства с надеждой, что их обращения будут рассмотрены, а просьбы и требования, если они законны и обоснованны, удовлетворены. В 2006 г. был принят Федеральный закон «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации», все субъекты РФ приняли законы, устанавливающие дополнительные гарантии права граждан на обращение, проведена серьезная работа по приведению федерального и регионального законодательства в соответствие с этим законом.

Изложение основного материала статьи. Вопросы организации оказания услуг и работ с обращениями граждан рассматривали А.В. Ермолаева (3), И.А. Бородин (4), Н.Б. Зиновьева, Е.В. Рюмшина (5), Л.Р. Фионова (6). Например, А.В. Ермолаева детально охарактеризовала особенности документирования и организации работы с документами в администрациях муниципальных образований (3). Л.Р. Фионова подробно проанализировала вопросы нормативного регулирования документной коммуникации органов власти с населением (6). Однако, при большом потоке поступающих обращений, сложно осуществлять своевременный контроль без применения современных компьютерных технологий.

В настоящее время существует достаточно много компьютерных программ, позволяющих осуществлять контроль обращений граждан. Многие из них включают разделы, модули, каждый из которых, опираясь на специфику управленческого процесса, предполагает работу с особой разновидностью документации, имеет встаиваемые шаблоны образцов такой документации, организует движение документов в соответствии с утвержденным маршрутом. Одним из таких модулей, который представлен во многих программах электронного документооборота, выступает модуль «Письма и обращения граждан». Для программ электронного документооборота, устанавливаемых в государственных управленческих структурах, этот модуль обязателен.

Этот модуль призван реализовать следующие функции:

- получение по разным каналам обращений граждан;
- в случаях их получения на бумажном носителе сканирование документа и интеграция его в массив аналогичных документов;
- регистрация обращений граждан путем автоматического проставления номера, индекса и даты;
- систематизация обращений граждан по разным признакам: по содержанию затронутых вопросов, по алфавиту ФИО авторов обращений, по структурным подразделениям, ответственным за соответствующее направление и т.д.;
- организация движения обращений на рассмотрение руководства и направление исполнения;
- использование встроенных шаблонов вариантов ответов;
- контроль сроков исполнения;
- формирование дел – досье на каждое обращение, включая справочные данные, запросы в другие инстанции и т.д.;
- организация хранения, как самих обращений, так и всех сопутствующих документов, накапливаемых в деле.

Кроме того, система электронного документооборота должна обеспечить:

- реализацию аналитических функций, позволяя проследить - сколько обращений подано, какие каналы связи были задействованы для подачи, каков процентный состав обращений по рассматриваемым вопросам, сколько поданных обращений исполнено, снято с контроля в срок, какие обращения не исполнены, исполнены с запозданием и т.д. Кроме того, встроенные механизмы для реализации аналитических функций должны показать в целом аналитику за год, за предыдущие годы, в разрезе отдельных структурных подразделений и должностных лиц: сколько обращений было рассмотрено и исполнено каждым структурным подразделением, тем или иным должностным лицом, сколько было подготовлено ответов каждым исполнителем, сколько было дополнительных и повторных обращений;
- реализацию поисковых функций, позволяющих разыскать электронное дело по уже ранее решенным вопросам по обращениям граждан. Поисковые функции должны обеспечивать поиск по разным параметрам: индексу, регистрационному номеру дела, дате, ФИО обращающегося, ФИО исполнителя, содержанию, географическому, предметно-тематическому признакам.

Примером такой системы электронного документооборота, которая применима для работы с обращениями граждан может служить система автоматизации конфиденциального документооборота и делопроизводства ESCOM.BPM. Она применяется для комплексной автоматизации делопроизводства,

документооборота и управления деловыми процессами, а также для создания электронных архивов крупных и средних организаций.

Система ESCOM.BPM. предназначена для автоматизации основных процедур делопроизводства: создания, обработки, тиражирования и хранения документов, а также для организации конфиденциального документооборота. Система отслеживает и фиксирует процесс движения документов с учетом времени и имени исполнителя. В системе поддерживаются специальные стандарты защиты, используются современные методы криптографической защиты и средства электронной цифровой подписи для защиты от случайного или преднамеренного вмешательства.

Эта программа особенно удобна для работы с электронными обращениями граждан. Она обеспечивает автоматизацию следующих процедур:

- Ведение базы данных обращений. Ведение динамических журналов обращений с возможностью создания и формирования различных информационных срезов или выборок.

- Ведение базы данных граждан. Отображение в карточке физического лица всех поступивших от него обращений и исходящих ответов. Отображение истории переписки.

- Создание электронной карточки обращения. Прикрепление к карточке обращения отсканированных образов документов - файлов, а так же любых других голословных файлов вложений.

- Автоматическое изменение статусов обращения. Движение документа по заданному плану. Автоматическое уведомление участников процесса регистрации обращения о возникающих событиях. Регистрация обращения. Присваивание карточки регистрационного номера и даты регистрации.

При поступлении нового обращения в системе документооборота создаётся новая электронная карточка обращения. Карточка может создаваться вручную специалистом или автоматически, если обращение поступило через электронную почту, факс-сервер и так далее. Для автоматической регистрации необходимо чтобы между системой документооборота и системой внешнего ввода было настроено соединение. При создании карточка заполняется типовыми значениями. Далее специалисту надо связать карточку обращения с базой данных контактов. В карточке имеется поле «Отправитель», которое заполняется посредством выбора элемента из справочника «Физические лица». Если физическое лицо ещё не зарегистрировано в базе данных, то необходимо создать для него новую карточку. В карточке физического лица указывается фамилия, имя и отчество обратившегося, а так указывается дополнительная информация, но это не обязательно.

После того, как в обращении указан отправитель, проверяется, нет ли в базе обращений уже ранее зарегистрированного обращения от этого лица – выполняется проверка на повторную регистрацию. Для этого в карточке обращения имеется кнопка «Открыть форму поиска ранее зарегистрированных обращений». В открывшейся форме будут отображены все ранее зарегистрированные обращения от лица, указанного в поле «Отправитель». Далее следует указать, на чьё имя поступило обращение.

В поле «Получатель» указывается работник, которому будет направлено обращение для дальнейшего рассмотрения. Обращение будет доставлено этому работнику после того, как будет нажата кнопка «Отправить на рассмотрение». - Рассмотрение обращения в электронном виде. Зарегистрированное в программе документооборота обращение отправляется по маршруту на рассмотрение лицу, указанному в карточке документа в поле «Получатель».

О поступлении нового документа система информирует получателя с помощью уведомления. Получатель может ознакомиться с документом и построить по нему одну или несколько независимых резолюций (например, в разные службы или департаменты).

После того как резолюции внесены документ можно отправить на исполнение. Для этого нужно нажать в карточке обращения кнопку «Направить в работу». Если исполнение обращения не требуется, то в программе имеется возможность использовать команду «Принять документ к сведению». В этом случае документ не будет отправлен исполнителям.

В системе предусмотрен автоматический контроль сроков исполнения. Рассылаются автоматические напоминания участникам процесса «Учёта и регистрация обращений» о приближающихся сроках. В карточке обращения может быть включен фильтр «На контроль». В этом случае данное обращение помимо основного журнала будет отображаться ещё и в специальном журнале «На контроле» до того, пока обращение не будет исполнено и снято с контроля.

Для документов, находящихся на контроле, указывается сотрудник, следящий за контролем и датой контроля. При наступлении даты контроля система регистрации обращений автоматически отправит уведомление сотруднику, работавшему с данным обращением. Он видит ход исполнения документа и может запросить у исполнителя информацию о настоящем состоянии дел и внести её в раздел «Контрольные отметки» в карточке обращения.

По каждой вынесенной резолюции, а их может быть несколько, при отправке документа на исполнение, автоматически создаются карточки персональных поручений, которые доставляются основным исполнителям, указанным в резолюциях. Доставка поручения сопровождается уведомлением. Исполнитель должен подтвердить прочтение уведомления, при этом автоматически фиксируется дата и время прочтения.

Эта информация отображается в карточке обращения в специальном окне программы «Сообщения», содержащем список всех уведомлений по данному процессу со статусами и информацией о доставке и прочтении. Открыть поручение можно как из журнала поручений, так и из уведомления. Для этого в уведомлении имеется ссылка. Исполнитель должен принять поручение в работу, а по заключению, сформировать отчёт об исполнении.

Если исполнитель должен подготовить ответ на обращение, то он делает в системе документооборота карточку исходящего документа, в которой указывает, что это есть ответ на какое - то конкретное обращение. Создать карточку исходного документа можно непосредственно из карточки обращения, при этом система автоматически их совместит, а карточка исходного письма будет автоматически заполнена.

Система контролирует сроки исполнения, указанные в поручениях и карточке обращения. При приближении сроков выполняется рассылка уведомлений. Если по документу не будет подготовлен в срок ответ, то обращению будет присвоен статус «Просрочено». Такое же происходит и с поручениями по данному обращению - если в установленный срок не будет предоставлен отчёт, то поручение будет отмечено статусом «Просрочено».

Исполненное поручение направляется на проверку сотруднику отдела, а после проверки оно направляется на проверку лицу, выдавшему резолюцию.

После подтверждения исполнения поручению присваивается статус «Завершено». Если по обращению больше нет неисполненных поручений, то ему автоматически присваивается статус «Завершено», в том случае, когда в его карточке включен признак автоматического завершения. При этом документ будет автоматически снят с контроля. Если признак автоматического завершения отключен, то для присвоения документу статусов «Завершён» и «Снят с контроля» нужно выполнить соответствующие команды.

Система также предусматривает:

- Поиск в базе данных системы электронного документооборота карточек обращений по различным признакам.
- Архивное хранение карточек обращений в электронном архиве документов.

Исполненные карточки обращений помещаются для хранения в электронный архив документов, где находятся до истечения срока их хранения. После чего удаляются из базы данных регламентной процедурой. Для разрешения доступа на просмотр к архивной карточке в ней имеется специальный раздел «Читатели». При добавлении в него сотрудника, тот получает доступ к карточке и может смотреть её содержимое.

Система регистрации и учёта обращений позволяет просмотреть все связанные документы по каждому из физических лиц, которые занесены в базу данных. Для этого в карточке физические лица имеется окно «История переписки», в которой отображаются все обращения и ответы на них. Система учёта обращений автоматически записывает все события, возникающие в ходе работы с обращением в специальный журнал, который отображается на странице «Служебная» карточки обращения.

При работе с обращениями граждан возможно использование электронно-цифровой подписи и технологии штрих-кодирования (это такая графическая информация, которая наносится на обращение, и представляет возможность считывания её техническими средствами — последовательность чёрных и белых полос).

Выводы. Граждане демократического государства должны быть активной, инициативной силой, которая будет защищать их интересы (личные и групповые), и вызывать ответное действие государства, предупреждать и исправлять все ошибки и злоупотребления со стороны власти. При этом реальность такого влияния на власть обеспечивается наличием действенного и эффективного механизма реализации права на обращения в органы государственной власти и муниципальные образования.

При решении вопросов по организации работы с обращениями граждан в органы государственной власти, возрастает роль все более широкого распространения новейших информационных и коммуникационных технологий, применению которых в настоящее время уделяется особое внимание.

Вопросы наполнения работы с обращениями граждан качественным содержанием, повышение эффективности этой работы выходят сегодня на первый план; актуальны также вопросы выработки и применения единых подходов к организации и документированию этого процесса и его совершенствования.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. (ред. от 30.12.2008 г.) // Российская газета (далее РГ). - 1993. - 25 декабря.
2. Федеральный закон от 2 мая 2006 г. № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» (с изм. от от 2 июля 2013 г. № 182-ФЗ)[Текст] // ИПС «Гарант».
3. Ермолаева, А.В. О некоторых особенностях документирования и организации работы с документами в администрации города [Текст] / А.В. Ермолаева, Е. Агаркова. // Делопроизводство. - 2009. - N 3. - С. 17 - 27.
4. Бородин, И.А. О праве граждан на обращения в защиту своих прав и свобод / И.А. Бородин // Военно-юридический журнал. - 2007. - № 8. - С. 10 - 14.
5. Рюмшина, Е.В. Информационные ресурсы в социокультурной сфере: учебно-методическое пособие [Текст] / Под ред. Н.Б. Зиновьевой. – Краснодар: КГИК, 2017.
6. Фионова, Л.Р. Нормативное регулирование документной коммуникации органов власти с населением страны [Текст] / Л.Р. Фионова, И.А. Серова // Власть. 2014. - № 2. - С. 87-91.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Садриева Лилия Мирзаяновна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);
старший преподаватель Салихова Гульнара Линаровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ БАЗ ДАННЫХ У МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 15.04.04 «АВТОМАТИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ПРОИЗВОДСТВ»

Аннотация. В статье описывается специфика преподавания базы данных для направления подготовки у магистров 15.04.04 «Автоматизация технологических процессов и производств». Приводится вариант построения курса, используемый авторами в работе.

Ключевые слова: базы данных, проектирование баз данных, программное обеспечение, модель, проблемы преподавания.

Annotation. The article describes the specifics of teaching a database for the direction of training for masters April 15.04.2004 " Automation of technological processes and manufactures." The variant of the course construction used by the authors in the work is given.

Keywords: databases, database design, software, model, teaching problems.

Введение. В связи с реформирование системы высшего образования в Российской Федерации, которое направлено на кардинальное изменение подхода к подготовке выпускников, увеличение роли работодателей в процессе подготовки кадров, перед вузами стоит задача максимально приблизить образовательные

программы к реальным условиям профессиональной сферы. В настоящее время чаще всего развитие отрасли происходит быстрее, чем проходит полный цикл обучения специалиста для нее. Значит, система подготовки должна обладать определенными способностями быстрой адаптации к обновленным экономическим, социальным и производственным условиям. Интегрирование российской высшей школы в европейское пространство также влияет на требования, которые предъявляются к выпускникам магистратуры. Магистр должен уметь осознанно применять полученные знания при решении новых нестандартных проблем, обладать способностями к решению задач с неполной или ограниченной информацией, коммуникативными и организационно-управленческими навыками, быть готовым к систематическому самостоятельному повышению своего уровня образования. На сегодняшний день подготовка магистров для многих вузов является одним из приоритетных направлений своей деятельности. Для обеспечения условий развития свободной, творчески мыслящей, высокопрофессиональной личности необходимо реформирование организации педагогического процесса. Следовательно, необходимо разработать такую систему подготовки магистров, которая будет:

- способна к трансформации;
- способствовать развитию конкурентоспособных высококвалифицированных кадров;
- способна гибко и оперативно реагировать на изменения государственных требований к подготовке выпускников, запросы работодателей, инновации в науке и образовании, образовательные потребности личности и др.

В связи с этим исследование вопросов разработки динамической модели системы подготовки магистров является актуальной научно-педагогической и социально-экономической задачей.

Проблемой нашего исследования является рассмотрение некоторых методологических аспектов проблемы разработки курса, направленного на подготовку магистров в области баз данных.

Цель статьи показать, что основная методологическая проблема преподавания баз данных состоит в выделении основополагающих теоретических понятий, постулатов, концепций; обобщении принципов обработки информации в СУБД и в практической части курса уделить внимание стандартизованным инструментальным средствам.

Задача нашего исследования разработать такой учебно-методический комплекс, чтобы сформировать у студента абстрактное представление об изучаемом предмете, которое позволит применять полученные знания в любой программной среде, взвешенно оценивать возможности различных программных продуктов, выполнять работы по исследованию и проектированию баз данных как составной части программных комплексов.

Изложение основного материала статьи. Основные образовательные программы магистра «Базы и банки данных» и «Системы управления базами данных и языки описания данных» имеют своей целью развитие у студентов личностных качеств и формирование и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 15.04.04 «Автоматизация технологических процессов и производств». Цель магистерских программ:

- освоение базовых знаний и навыков, связанных с применением технологий и методов построения баз данных для информационных систем различного типа – от информационных бизнес-систем до управляющих систем реального времени класса АСУТП;
- обучение навыкам проектирования баз данных с использованием нормализации ее структуры, которые могут быть использованы в их профессиональной деятельности;
- повышение профессионального уровня подготовки студентов в соответствии с требованиями рынка труда в России и международных образовательных стандартов;
- подготовка высококвалифицированных специалистов для научно-исследовательской и проектно-технологической деятельности в области разработки информационных систем и применения современных информационных технологий в науке.

Учебная дисциплина «Базы и банки данных» включена в раздел основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 15.04.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» программа «Автоматизация технологических процессов и производств» и относится к базовой части. Осваивается на 1 курсе в 1 семестре.

Во 2 семестре по данному направлению изучается дисциплина «Системы управления базами данных и языки описания данных», которая входит в вариативную часть общенаучного цикла ООП магистерской программы «Автоматизация технологических процессов и производств». Изучение данной дисциплины базируется на знаниях, умениях и навыках, полученных по дисциплине «Базы и банки данных».

Изучение дисциплин направлено на формирование следующих профессиональных компетенций:

- способность применять перспективные методы исследования и решения профессиональных задач на основе знания мировых тенденций развития вычислительной техники и информационных технологий;
- способность проводить анализ и систематизация научно-технической информации по теме исследования, выбор методик и средств решения задачи;
- способность разрабатывать информационные модели для различных предметных областей;
- способность проводить математическое моделирование процессов, оборудования, средств и систем автоматизации, контроля, диагностики, испытаний и управления с использованием современных технологий научных исследований;
- способность разрабатывать алгоритмическое и программное обеспечение средств и систем автоматизации и управления.

По окончанию изучения дисциплин студенты должны: знать базы данных и системы управления базами данных для информационных систем различного назначения, классификацию моделей данных, модели данных, языки описания и манипулирования данными для соответствующих моделей; уметь обоснованно выбирать адекватную модель данных для автоматизируемой предметной области; владеть методами анализа и построения модели предметной области на соответствующих языках описания данных, навыками оценки эффективности применяемых технологий на основе анализа и синтеза полученных знаний.

Дисциплины включают следующие разделы:

- Модель Сущность-Связь. Множества сущностей. Атрибуты. Связи. Диаграммы сущностей и связей. Множественность бинарных связей. Многосторонние связи. Связи и роли. Подклассы в ER модели. Семантические сети.

- Модели данных: иерархическая, сетевая, реляционная и постреляционная. Сравнительный анализ моделей.
- Объектная модель данных, ее стандарты: ODMG-93, ODMG 2.0, ODMG 3.0. Консорциум Object Database Management Group (ODMG).
- Язык описания объектов (ODL).
- Язык объектных запросов (OQL).
- Язык манипулирования данными (OML).
- Объектно-ориентированные СУБД. Cache.
- Реляционные схемы.
- Объектно-реляционная модель. Объектные расширения реляционных СУБД. Язык SQL-3.
- Модель полуструктурированных данных. Язык и модель данных XML.
- Логические языки запросов. Рекурсивное программирование на языке Datalog.
- Semantic WEB: Языки описания (RDF, OWL). Логический вывод. Проекты: Dublin Core, RSS, FOAF.
- Web-scale приложения. Требования. NoSQL базы данных. Теоретические основания NoSQL баз данных.
- XML базы данных. Колоночные хранилища и документо-ориентированные хранилища.
- Графовые базы данных.

Лабораторные работы включают практикум по приобретению навыков моделирования предметной области языковыми средствами разных моделей данных.

Материал курса позволяет получить теоретические знания о традиционных и современных подходах к моделированию данных в автоматизированных информационных системах различной архитектуры и назначения. Магистрант сможет приобрести знания и навыки, как для проведения дальнейшей научно-исследовательской работы, так и для выбора подходящей модели данных при выполнении конкретных производственных задач.

Учебная дисциплина «Базы и банки данных» базируется на базовой подготовке бакалавра по направлению 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств». Изучаются базы данных не отдельным курсом, а как один из разделов дисциплины «Информационные технологии» на 1 курсе 2 семестра. Лекционный курс этого раздела концентрируется на теоретических основах баз данных: описание реляционной модели, изучение реляционной алгебры и реляционного исчисления [1]. Проблема заключается в том, что к началу 2 семестра не все обучающиеся в магистратуре имеют необходимых программистских навыков, чтобы сразу перейти к созданию собственных приложений. Таким образом, теоретические основы баз данных обходятся стороной и основным предметом изучения становятся не базы данных как таковые, а лишь некоторая СУБД. Этой СУБД является MS Access как самая распространенная и довольно простая система [2].

Такой подход вполне достаточен, чтобы в рамках общего курса информатики познакомить с базами данных студентов, он позволяет дать общее представление о возможностях баз данных и методах работы с ними, но только в качестве конечного пользователя, а не разработчика или администратора.

В нашем случае – для магистров направления подготовки 15.04.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» курс «Базы данных» должен стать базисом их будущего профессионализма, поэтому они должны быть знакомы с ним абсолютно со всех сторон: должны хорошо знать теоретические основы, должны получить навыки проектирования баз данных и программирования приложений для них и, в то же время, должны уверенно ориентироваться в наиболее распространенных СУБД [3].

При преподавании данного курса логичным было бы сначала изложить теоретические основы, потом, на их базе, перейти к проектированию и программированию, и в завершении устроить обзорное знакомство с некоторыми СУБД [4]. При таком подходе проектирование становится для студентов просто примером ее применения; попробовав самостоятельно разработать базу данных и приложения для нее, они смогут относиться к различным СУБД просто как к частным случаям применения приобретенных навыков.

Изучение предлагаем начать с общих принципов реляционной модели, а в качестве примера, рассмотреть общие принципы проектирования баз данных и перейти к изучению стандарта языка SQL. Язык необходимо рассмотреть достаточно подробно, на лабораторных занятиях изучить возможности MS Access, что позволит ознакомиться с SQL на практике. Можно использовать для иллюстрации теоретических моментов примеры на языке SQL или описать, в чем язык отклоняется от идеалов реляционной модели. Изучение методологий проектирования баз данных с описанием всевозможных нормальных форм будет являться завершающим этапом курса. После завершения изучения MS Access можно перейти к изучению любой СУБД и языка программирования, которые преподаватель выбирает на свое усмотрение. Оптимальным вариантом в настоящий момент будет связка PHP и MySQL. В рамках практических занятий необходимо дать общее представление об инструментах проектирования баз данных, в частности, с использованием методологии IDEF1X. На этом описание структуры курса можно завершить.

Затронем вопрос использования современных образовательных средств в учебном процессе. Согласно стандарту третьего поколения, необходимо активно использовать в учебном процессе активные и интерактивные формы. Некоторые формы вполне могут быть использованы при преподавании «Баз данных». Например, компьютерными симуляциями в данном контексте можно считать исполнение запроса в какой-либо конкретной СУБД непосредственно в процессе занятия. Разбор конкретных ситуаций – это любой пример, иллюстрирующий проектирование или работу с базой данных. А вот для организации электронного тестирования по курсу «Базы данных» необходимо использовать специализированную тестовую систему, которая способна была бы анализировать представленные в качестве ответов запросы.

Выводы. Таким образом, разработанная нами методика преподавания баз данных, полностью удовлетворяет требованиям стандарта и отвечает потребностям будущих работодателей наших выпускников, какую бы конкретно сферу применения они ни выбрали.

Литература:

1. Жанкоразова Н. Н., Амиров А. Ж. Принципы разработки и создания структуры базы данных // Молодой ученый. — 2016. — №27. — С. 75-77.

2. Салихова Г.Л. Латипова Р.Р., Потапова О.Н. Использование программы Microsoft Access на дополнительных курсах в Альметьевском государственном нефтяном институте / Салихова Г.Л. Латипова Р.Р., Потапова О.Н. // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного

института. - 2018. - Т. 17. С. 365-368.
3. Горшков Д.А., Кутепова Л.А. Исследование современных методов проектирования базы данных // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 7. – С. 98-98.
4. Исупова, Н. И. Изучение основ СУБД при организации профильного обучения информатике / Н. И. Исупова, С. М. Окулов // Вестник Московского городского педагогического университета. Информатика и информатизация образования: науч.-метод. журн. – 2004. – № 2 (3) – С. 127–131.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривает поисковая деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки. Будущими учителями в процессе поисковой деятельности с помощью метода моделирования ставились и решались множество проблем, формулировались различные гипотезы, выбирались студентами средства решения, оформлялись результаты деятельности, что отразилось в итоговой работе студентов, которые создали множество моделей в содержании учебных предметов педагогики и истории образования.

Ключевые слова: поисковая деятельность, будущие учителя, учебный предмет, рефлексия, педагогика, модель, моделирование, профессиональная подготовка.

Annotation. The article considers the search activities of students in the process of training. Future teachers in the process of search activity using the method of modeling were set and solved many problems, formulated various hypotheses, chose the means of the students, formed the results of the activity, which was reflected in the final work of students who created many models in the content of educational subjects of pedagogy and educational history.

Keywords: search activity, future teachers, academic subject, reflection, pedagogy, model, modeling, professional training.

Введение. Современный этап развития нашего общества, изменения в сфере экономики, культуры и образования выдвигают одной из важнейших задач обновление всех аспектов образовательной политики, ее нацеленность на повышение воспитывающего потенциала образования и, прежде всего, педагогического, формирование человека XXI века, способного быть активным субъектом своей деятельности.

Изложение основного материала статьи. В высшей педагогической школе используются разнообразные учебники и учебные пособия по педагогике. Как показывает опыт многолетней работы в вузе в качестве преподавателя педагогики, учебные пособия вносят определенный вклад в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя. Однако степень использования учебных пособий преподавателем педагогики и будущим учителем разная. В то же время заметим, что нас, прежде всего, интересовало отражение студентами художественно-графического факультета процесса научного познания учебного содержания, в частности, педагогики, истории педагогики и образования.

Л.Я. Зорина [2] отмечает, что движущие силы процесса научного познания – противоречия – частично проникают в содержание образования через проблемное изложение материала, поисковую деятельность учащихся. И как она отмечает, отражение процесса научного познания в учебном содержании должно быть значительно усилено.

Для этого есть различные возможности: включение в содержание образования историко-научного материала; указание границ применения теорий, законов, понятий; показ эволюции понятий, концепций, идей. Автором отмечаются каналы опосредованного отражения науки как деятельности в содержании учебного предмета. Она проникает в него через:

- включение в содержание предметного материала методологических знаний и частных методов познания, составляющих часть предметного содержания;
- проблемное изложение;
- поисковую деятельность учащихся, соответствующую этапам и логике научной деятельности (постановка проблемы, формулировка гипотезы, выбор средств решения и проверка доказательности, оформление результатов);
- приемы обучения, соответствующие методам науки;
- логику организации учебного познания, которая соответствует движению мысли от явления к сущности.

Придерживаясь позиции Л.Я. Зориной, в нашем исследовании мы все это отразили в опытной работе со студентами, с которыми велась целенаправленная работа по созданию учебных пособий по педагогике, истории педагогики и образования. В процессе поисковой деятельности с помощью метода моделирования ставились и решались множество проблем, формулировались различные гипотезы, выбирались студентами средства решения, оформлялись результаты деятельности, что отразилось в итоговой работе будущих учителей, которые создали множество моделей в содержании учебных предметов педагогики и истории образования [8, 9, 10, 11].

В научной литературе [2] дидактическая модель учебного предмета представлена двумя частями: основной блок, включающий то содержание, ради которого учебный предмет введен в учебный план и процессуальный блок, обеспечивающий усвоение знаний, формирование умений, развитие и воспитание обучающихся. В основном блоке предметное содержание учебного предмета разделено по их ведущему компоненту на три типа:

1) учебные предметы с ведущим компонентом «научные знания» или основы наук (физика, химия, биология, астрономия, география, история и др.);

2) учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности» (иностранный язык, черчение, физкультура, труд, информатика);

3) учебные предметы с ведущим компонентом «художественное образование и эстетическое воспитание» (изобразительное искусство).

Рассмотрим процессуальный блок дидактической модели учебного предмета. В него входит комплекс вспомогательных знаний (межнаучные – логические, методологические и др.; межпредметные; историко-научные; оценочные); формы организации процесса обучения (лабораторные работы, практикумы).

В зависимости от ведущего компонента учебного предмета одна из составляющих процессуального блока оказывается переменной. Если ведущим компонентом являются «способы деятельности», то в процессуальный блок входит комплекс необходимых научных знаний; если ведущим компонентом является «художественное образование и эстетическое воспитание», в процессуальный блок входят комплекс научных знаний и специфические способы деятельности.

Если в нашей модели мы выберем только один компонент, то от этого будет страдать студент ХГФ, как результат нашей деятельности. Поэтому в нашей работе ведущим компонентом учебных предметов педагогических дисциплин в основном блоке явился интегративный компонент. На наш взгляд, это объясняется следующими обстоятельствами: мы готовим будущего учителя, а для этого мы должны «дать» ему комплекс научных знаний, умений, навыков, необходимых для профессионально-педагогической деятельности, а чтобы реализовать эту цель, для этого в высшей педагогической школе мы должны организовать специфические как формы и способы, так и виды деятельности. Кроме вышесказанного, следует также отметить, что мы работаем со студентами художественно-графического факультета, что также вносит свою специфику в содержание предмета педагогики.

Таким образом, исходя из вышесказанного и сочетания науки и искусства, наша дидактическая модель учебных предметов педагогических дисциплин, составленных совместно со студентами ХГФ, будет выглядеть своеобразно.

Под учебным предметом И.Я. Лернер понимает педагогически адаптированное содержание основ какой-либо отрасли деятельности. «Поскольку учебный предмет всегда является искусственной конструкцией, приспособленной к нуждам обучения, то в нем отражены не все знания и способы деятельности данной отрасли, а необходимые для обучения основы или избранные части ее предметного содержания» [3, с. 18-19].

В системе профессионально-педагогического образования будущего учителя совокупность учебных предметов должна охватывать все сферы деятельности школьников [4].

Не сводясь к знаниям, учебный предмет, его содержание представляет собой средство введения в деятельность, характерную для данной науки или данной отрасли [3, с. 21].

Итак, в целях получаемого педагогического образования и профессионального развития каждого важно, чтобы учебные предметы все вместе обеспечивали включение всех студентов в профессионально-ориентированные сферы деятельности.

Таким образом, педагогику как учебный предмет следует рассматривать как искусственную конструкцию по описанию необходимого содержания для педагогической деятельности, адаптированную потребностям обучения будущих учителей. Описание содержания и обучение педагогической деятельности есть деятельность еще более высокого порядка, так как она направлена на освоение этих самых других видов деятельности.

По выражению Ю.Н. Кулюткина, педагогическая деятельность по своему характеру «есть своеобразная «метадеятельность» в том смысле, что она является деятельностью по организации «другой» деятельности, а именно деятельности учащихся» [5, с. 8].

Организуя учебную деятельность школьников, учитель в процессе педагогической деятельности передает содержание образования того предмета, которому его обучали в педагогическом учебном заведении. «Учитель выступает как соучастник преобразования игры в учебу и учебы в работу; он соответствующим образом направляет развитие этих основных форм человеческой деятельности, наполняет каждую из них социально значимым содержанием» [6, с. 144].

Любая деятельность имеет свой предмет. Отсутствие предмета есть отсутствие деятельности. Если мы можем определить предмет педагогической деятельности, мы тем самым можем отличить ее от другой и выработать средство, позволяющее эту деятельность анализировать. Педагогическая деятельность по сравнению с другими видами представляет собой деятельность более высокого порядка, т.к. она направлена на освоение этих самых других видов.

В процессе подготовки в педагогической школе будущий учитель через разнообразное профессионально-ориентированное содержание образования научается осуществлять педагогическую деятельность. Деятельность, как известно, включает в себя цель, средства, результаты и сам процесс.

Таким образом, особенность педагогической деятельности в том, что целью, средствами и результатом является другая деятельность. Поэтому в содержании учебного предмета по педагогике и в обучении студентов педагогической деятельности необходимо учитывать:

1. Деятельность студентов педвуза (Д).

2. Деятельность, которой обучают студента в вузе - педагогическая деятельность (ПД).

3. Педагогическая деятельность, направленная на освоение педагогической деятельности (ОПД).

4. Освоение педагогической деятельности, направленное на осознание профессионально-педагогической деятельности (ОППД).

5. Осознанная профессионально-педагогическая деятельность, направленная на деятельность (Д).

Выстроилась такая логическая цепочка Д---ПД---ОПД---ОППД---Д.

Итак, мы видим рефлексию первого порядка – ПД; второго порядка – ОПД; третьего порядка – ОППД.

Отсюда можем заключить, что педагогика сама как учебный предмет (процесс его передачи студентам) рефлексивна, и без рефлексии сознательная педагогическая деятельность невозможна.

Часто в педагогической прессе можно увидеть претензии к предмету педагогики, где говорится о том, что педагогика не является наукой, что те закономерности, которые описывают ученые, в практике работы учителя проявляются по-разному. Так, например, внедрение педагогических идей учителей-новаторов не всегда дают для практиков положительные результаты. Однако нельзя забывать мысли К.Д. Ушинского, о

том, что из опыта передается не сам опыт, а мысль, извлеченная из опыта. Здесь мы встречаемся с проблемой соединения теории с практикой.

На самом деле проблема такая существует и она не связана с тем, что недостаточно разработан научный аппарат предмета педагогики, а скорее всего с тем, что существующая система подготовки учителя обусловливает такую ситуацию. И как правильно указывает В.В. Робский, «в преподавании педагогики как науки имеется существенный недостаток и он заключается в том, что не учитывается важная черта педагогической деятельности – рефлексивность» [7, с. 15].

Действительно, сами педагогические знания еще ничего не дают, если их рассматривать только как набор рецептов, а именно в таком ключе они чаще всего преподносятся будущим учителям. Следует прислушаться к С.Л. Соловейчику, который отмечает, что педагогика не предписывает, как жить и каким быть, она даже не прописывает рецептов воспитания: она лишь исследует, при каких обстоятельствах с детьми все будет хорошо, а при каких непременно будут трудности [14].

Для того, чтобы воспользоваться знаниями предмета педагогики, во-первых, необходимо, чтобы знания по педагогике у студентов были бы «знающими знаниями», а для этого нужно студентов научить и совместно с ними моделировать содержание учебного предмета педагогики; во-вторых, чтобы воспользоваться этими знаниями, важно научить будущего учителя «видеть» всю ситуацию в целом, ученика в этой ситуации и себя в этой ситуации.

Л.М. Фридман в результате своих теоретических и экспериментальных исследований приходит к выводу о том, что назрела необходимость явного включения моделирования в содержание учебных предметов, овладения моделированием как методом научного познания и решения практических задач [15, с. 41].

Выводы. Овладение содержанием педагогической деятельности будущего учителя в педагогической школе осуществляется в процессе учебно-познавательной (учебно-профессиональной) деятельности студентов. В ходе учебно-познавательной деятельности студентов, по мере освоения процесса профессионально-педагогической деятельности, одно и то же содержание профессиональной деятельности будущий учитель научается выражать на разных языках – графическом, языке действий и т.д. С помощью графических систем строятся модели, конструкты идеализированной предметности, строится образ педагогической деятельности, и в то же время сам студент для себя также становится предметом анализа.

В процессе нашей опытной работы курс педагогики и истории образования был построен студентами в виде непохожих моделей. Теоретическое осмысление содержания педагогических дисциплин осуществлялось на основе наглядно-образного представления тех знаний, которые приобретались путем моделирования [8, 9, 10, 11]. Будущие учителя изобразительной деятельности моделировали содержание вышеназванных педагогических дисциплин.

Литература:

1. Веденеева, О.А. Структурирование контекстно-модульных программ по педагогике на основе идейно-понятийного подхода [Текст] / О.А. Веденеева, Н.Я. Сайгушев, И.И. Рысбаев // Мир науки, культуры, образования, 2015. - №3. - С. 103-105.
2. Зорина Л.Я. Программа - учебник – учитель // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. М.: Знание, 1989. - № 1. - 80 с.
3. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. М.: Знание, 1988. - № 1. - 80 с.
4. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. М.: Знание, 1983. - № 8. - 86 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Психологическая природа деятельности // Творческая направленность деятельности педагога: Сб науч. тр. НИИ общего образования взрослых АПН СССР / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и др. Л.:НИИ ООВ, 1978. - С. 7-10.
6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко. М.: Высш. шк., 1986. - 368 с.
7. Робский В.В. Рефлексивность педагогики в подготовке учителя // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. / Научн. ред. В.А. Сластенин. М.: МПГУ, 1997. – Вып. 2. - С. 14-15.
8. Сайгушев Н.Я. Педагогика в рисунках: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов. Магнитогорск: МГПИ, 1997. - 98 с.
9. Сайгушев Н.Я. История образования: Опыт рефлексивного анализа: Учеб. пособие для студентов. Магнитогорск: МаГУ, 2000. - 182 с.
10. Сайгушев Н.Я. Пиктографическая педагогика: история педагогической мысли: учеб. пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2010. 162 с.
11 .Сайгушев, Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике / Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. - Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 60 с.
12. Сайгушев Н.Я. Рефлексивно управление профессиональным становлением будущего учителя: монография / Н.Я.Сайгушев. М.: ИНФРА_М, 2017. – 279 с. (Научная мысль).
13. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Самоактуализация студентов гуманитарного вуза в образовательном процессе // Искусство и образование. 2018. № 1 (111). - С. 144-152.
14. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех / С.Л.Соловейчик. М.: Изд-во АСТ, 2018. – 440 с.
15. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении // Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология. М.: Знание, 1984. - № 6. - 80 с.
16. Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Melehova Yu.B. Reforming system of professional training of future specialists by taking into account production automation requirements // Journal of Physics: Conference Series. 2018. Т. 1015 (3). pp. 032119.

УДК:378.2
аспирант Сайфуллина Надежда Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены зарубежные подходы к изучению прогностической компетентности специалистов системы образования. Проанализированы современные исследования и представления западных исследователей. Определены основне направления изучения феномена прогностической деятельности и актуальные вопросы формирования прогностической компетентности.

Выявлено, что именно способность к прогнозированию является необходимым условием профессиональной перспективы и стабильности, прогностической ориентации в широком арсенале инновационного движения, научных разработок и авторских школ системы образования, обеспечивающих ее качественную организацию и результативность. В соответствии с требованиями общества особое значение приобретают знания возможностей педагогически целесообразного комплексного прогнозирования в учебно-воспитательном процессе образования.

Ключевые слова: прогностическая компетентность, педагоги, антиципація, подготовка специалистов, компетентностный поход.

Annotation. This article describes foreign approaches in the study of predictive competence of education system specialists. It contains current research and views of Western researchers. The main directions of studying the phenomenon of prognostic activity and relevant issues of formation of prognostic competence are also determined in this article.

The ability to predict is necessary from the professional perspective, stability and prognostic orientation in a wide range of the innovational instruments. It is also necessary in scientific works and to ensure the high-quality organization and performance in schools of the education system. In accordance with the requirements of society, the capabilities of a pedagogical forecasting in the process of education is of particular importance.

Keywords: prognostic competence, teachers, anticipation, training, competence approach.

Введение. Система образования России на современном этапе претерпевает кардинальные изменения в связи с постоянными политическими и социально-экономическими преобразованиями в обществе. Это актуализирует множество проблем, и в первую очередь — проблему подготовки педагогических кадров, способных работать в постоянно изменяющихся условиях образовательного пространства. Педагогу уже недостаточно владеть значительным объёмом информации, уметь адаптировать её к образовательной практике, ему необходимо быть мобильным и дальновидным в образовательном пространстве, предвидеть возможные изменения в нём, строить процесс обучения на основе научно обоснованных прогнозов.

Изложение основного материала статьи. Способность к прогнозированию является необходимым условием профессиональной перспективы и стабильности, прогностической ориентации в широком арсенале инновационного движения, научных разработок и авторских школ системы образования, обеспечивающих ее качественную организацию и результативность.

Изучение прогностической компетентности, ее изучению в сфере образования вызывало особый интерес западных специалистов в XX в. В большинстве случаев проводимые исследования прогностической деятельности базировались на понятии «ожидание». Данное понятие было рассмотрено в работах Я. Рейковского, Э. Брунсвика, Ж. Нюттена, П. Фресса [6], [13], [4], [8].

По мнению Э. Брунсвика, предложившего понятие «вероятностное ожидание», данный феномен детерминирует поведение субъекта. Связь оценки результатов своей деятельности и ожидания, зависящего от воспроизведения оценки результатов в прошлом подробно описаны в трудах Ж. Ньюттена [4].

Согласно позиции Ф. Хоппе, Ж. Нюттена, возможность реализации значимых для личности событий опосредует прогнозирование данных событий в контексте потребностей личности. Дж.Троммсдорфф, Х. Лэмм в рамках исследования структуры антиципации как способности к предвосхищению событий будущего выделяют когнитивные, оценочные и аффективные аспекты ориентации индивида в будущем.

Философское направление в исследовании данного аспекта процесса антиципации представлено работами Аврелия Августина, Т.Гоббса, М.Хайдеггера, М.Мерло- Понти. В фокусе данных исследований находится не только индивидуальная специфика построения временной перспективы, но и её качественное состояние и закономерности функционирования. Так, Т.Гоббс указывает, что только настоящее должно быть в природе, прошедшее должно находиться в памяти, а будущее безлично и не имеет никакого бытия.

Сходная точка зрения присутствует в работах Августина, который считал, что прошлое и будущее существует только в настоящем, но в непостижимом образе для человека. Один из исследователей проблемы антиципации Ж. Нюттен, указывает на потребностную детерминацию будущего личности. Предмет потребности, отнесенный в будущее, мотивирует поведение личности в настоящем, определяя динамику её активности / пассивности в отношении значимых событий будущего.

С точки зрения Т. Гьесме , ориентация на будущее – это не зависящая от ситуации категория, влияющая на то, как человек взаимодействует с будущим. Автор включает в данную категорию четыре компонента: 1) вовлеченность как степень фокусировки личности на будущих событиях; 2) предвидение как отражение того, насколько человек подготовлен к этим событиям; 3) занятость – количество времени, которое проводит человек, думая о своем будущем; 4) скорость восприятия будущих исходов.

В работах А. Ф. Матушак приведен сравнительный анализ развития педагогического прогнозирования в Польше и России, который раскрывает специфику перехода прогнозирования из сферы государственного планирования в сферу деятельности всех участников образовательного процесса [17]. В Польше развитие педагогического прогнозирования совпадает с российскими тенденциями, где педагоги осуществляют следующие функции в контексте педагогического прогнозирования:

1. Преподаватели прогнозируют эффект от использования различных методов и приемов.
2. Преподаватели выбирают альтернативные пути решения образовательных проблем.

3. Они предвидят положительные и отрицательные последствия разных типов занятий для студентов.

В Польше вопросы прогнозирования в сфере образования были разработаны S. Kowalik, A. Bönisch и M. Cynkie Этот период изучения характерен тем, что педагогическое прогнозирования начинает приобретать теоретические и методологические основания. Однако, как отмечают исследователи, педагоги прогнозируют спонтанно. Они не рассматривают прогнозирование как отдельный процесс, а интуитивно применяют в работе лишь некоторые его элементы. Прогностическая компетентность педагогов в Польше имеет отличный фундамент для развития ее как отдельного компонента и более детального изучения. Именно способность к прогнозированию помогает учителям справляться с современными задачами образования наиболее эффективно.

Обращаясь к работам ученых США, раскрывающих особенности прогностической деятельности всех субъектов системы образования, можно увидеть наиболее широкий контекст термина «прогнозирование», по сравнению с другими странами. Прогнозирование в основном используется в значении предсказания успеваемости студентов, прогнозирования академического протеста и прогнозирования достижения целей педагогической деятельности. Приоритетное значение ученые отдают прогностической компетентности преподавателей, в аспекте планирования и постановки задач, декомпозиции целей.

Y. Cho и S. Sungok в своих исследованиях изучили особенности прогнозирования школьных учителей США как предикторы к успешному самообучению, повышению профессиональных компетенций и более эффективному владению профессиональными инструментами для достижения целей [14]. Были рассмотрены не только личностные (внутренние) составляющие, но и внешние. К внешним составляющим успешного прогнозирования S. Sungok и Y. Cho отнесли : цели конкретной школы на всех этапах работы, особенности взаимоотношений учителей и учеников, принятых в школе и структуру ценностей всего учебного заведения. Как важный личностный фактор прогностической компетентности педагогов, исследователи рассматривают самоэффективность. Среди инструментов, способствующих развитию прогностической компетентности были выделены следующие: самоотчеты, мотивационные прогнозы, приоритетность комплексного обучения школьников против поверхностного обучения, а также умение ассимилировать свои цели с целями школы.

M. Sackes и K. Trundle посвятили свои труды особенностям прогностической компетентности педагогов США, работающих в звене дошкольного образования [18]. Они связывают успешность прогноза с метакогнитивными умениями, т.е. знаниями педагогов о своей познавательной системе и умением ею управлять. Учебные стратегии педагогов дошкольного звена с высоким уровнем прогностической компетентностью отличаются концептуальным пониманием поставленных целей в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Как и предыдущее исследование, описанное выше, данная работа подчеркивает высокую значимость самоэффективности, ориентированность на выполнение задач и достижения цели в успешном педагогическом прогнозировании.

K. Trundle и M. Sackes подчеркивают, что внутренние мотивационные установки и убеждения играют приоритетную роль в успешном развитии и формировании способности педагога к успешной прогностической деятельности. Использование альтернативных ментальных моделей в педагогической практике рассматривается учеными как приоритетный метод формирования прогностической компетентности, вкупе с выработкой привычного использования когнитивных моделей в практической деятельности.

Особый интерес представляют работы ученых США K. Thiede, S. Oswalt, J. Sutton, R. Osguthorpe и J. Brendefur [20]. Основным вопросом исследования является степень влияния курсов повышения квалификации на уровень прогнозирования школьных учителей.

По сравнению с контрольной группой учителей, проходивших курсы повышения квалификации и улучшившими свои показатели прогностической компетентности, педагоги без прохождения данных курсов показывали низкие результаты способности к прогнозированию. J. Brendefur , R. Osguthorpe, J. Sutton, K. Thiede и S. Oswalt отмечают, что учителя с высоким уровнем прогностической компетентности способствуют более высоким результатам своих учеников. Это достигается за счет применения стратегий помощи тем ученикам, которые испытывают затруднения на какой-либо ступени школьного образования. Исследователи отмечают, что педагоги данной группы много времени посвящают тому, как реструктуризировать свои решения и действия конкретно в педагогической работе для удовлетворения индивидуальных потребностей учеников.

Также ученые отмечают, что в условиях возросшей документальной отчетности, прогнозирование играет важную роль в предсказании ожидаемых результатов учебной деятельности путем повышения точности суждений учителей. Эффективными для развития прогностической компетентности по мнению американских исследователей являются неформальные стратегии решения контекстуальных задач и их моделирование.

Немецкие исследователи J. Koning , R. Ligtvoet , S. Klemenz и M. Rothland в процессе изучения эффективной подготовки учителей рассматривают развитие прогностических способностей как средство, увеличивающее профессиональные возможности на пути к педагогической практике [16]. Элементы оценки учебно-практической деятельности классифицируются по четырем группам: планирование урока, процесс обучения, связь теории с практическими ситуациями, предсказание стратегических стратегий, таким образом, охватывая основные требования, предъявляемые к студентам в процессе получения высшего образования. Как видно из перечисленных четырех групп, прогнозирование пронизывает все эти составляющие и является необходимым фундаментом подготовки будущих педагогов.

Выводы. Стоит отметить, что, несмотря на наличие качественных исследований, структурно разработанных подходов по проблеме прогностической компетентности, проблема формирования прогностической компетентности специалистов системы образования в научном сообществе западных исследователей остается особо актуальной.

Литература:

1. Гоббс Т. Сочинения: В 2-х т. – Мысль., 1989.
2. Ломов, Б.Ф Антиципация в структуре деятельности [Текст] / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков - М.: Наука, 1980. – 278 с.
3. Мерло-Понти М. и др. Феноменология восприятия. – 1999.
4. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [Текст] / Ж. Ньюттен. – М.: Смысл, 2004. – 168 с.

5.Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
6. Рейковский Я. Исследования выражения эмоций // Психология мотивации и эмоций. – 2002. – С. 423-429.
7. Фастівець А. Формування діагностико-прогностичної компетентності майбутнього фахівця фізичної реабілітації. – 2014.
8. Фресс П. О. психологии будущего // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – №. 3. – С. 48-54.
9. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления //М.: республика. – 1993. – Т. 447. – С. 328.
10. Alao S., Guthrie J. T. Predicting conceptual understanding with cognitive and motivational variables // The Journal of Educational Research. – 1999. – Т. 92. – №. 4. – С. 243-254.
11. Alrajhi M. et al. The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Т. 67. – С. 378-388
12. Bong M. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions // Contemporary educational psychology. – 2001. – Т. 26. – №. 4. – С. 553-570.
13. Brunswik E. Perception and the representative design of psychological experiments. Berkeley: Univer. – 1956.
14. Cho Y. J., Shim S. S. Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy //Teaching and teacher education. – 2013. – Т. 32. – С. 12-21
15. Huang S., Fang N. Predicting student academic performance in an engineering dynamics course: A comparison of four types of predictive mathematical models // Computers & Education. – 2013. – Т. 61. – С. 133-145.
16. König J. et al. Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes // Studies in Educational Evaluation. – 2017. – Т. 53. – С. 122-133
17. Matuszak P. A. F. Comparative Study Of Pedagogical Forecasting Genesis In Russian And Polish Pedagogical Education //Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – №. 11. – С. 453-466.
18. Sackes M., Trundle K. C. Preservice early childhood teachers' learning of science in a methods course: Examining the predictive ability of an intentional learning model // Journal of Science Teacher Education. – 2014. – Т. 25. – №. 4. – С. 413-444.
19. Stover J. B. et al. Predicting academic achievement: The role of motivation and learning strategies // Problems of Psychology in the 21st Century. – 2014. – Т. 1. – №. 8. – С. 71-84.
20. Thiede K. W. et al. Can teachers accurately predict student performance? // Teaching and Teacher Education. – 2015. – Т. 49. – С. 36-44.
21. Zarei A. A., Gilanian M. The Role of Language Learning Strategies in Predicting Meta-cognitive and Motivational Self-regulated Learning // Language Horizons. – 2017. – Т. 1. – №. 2. – С. 9-30.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Салахбеков Анварбек Пайзуллаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Умаев Анварбек Умаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Булуева Шумисат Исмаиловна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

РОЛЬ ИНТЕРЕСОВ И СПОСОБНОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье выявлена роль интересов и способностей в развитии технического творчества школьников. рассмотренная проблема развития способностей и интересов школьников определяет успешность технического творчества учащихся, однако интерес не является структурным компонентом способностей, а развитие интереса может не подкрепляться способностями, если он находится на созерцательной стадии. Сделан вывод о том, что взаимосвязь технического интереса и способностей носит личностный характер, и поэтому проблема их раскрытия и развития в учебно-воспитательном процессе должна отражаться в содержании, формах и методах организаций учебной деятельности школьников.
Ключевые слова: интересы, способности техническое творчество, школьники.
Annotation. The article reveals the role of interests and abilities in the development of technical creativity of schoolchildren. the considered problem of development of abilities and interests of schoolchildren determines the success of technical creativity of students, but interest is not a structural component of abilities, and the development of interest may not be supported by abilities, if it is at the contemplative stage. It is concluded that the relationship of technical interest and abilities is personal, and therefore the problem of their disclosure and development in the educational process should be reflected in the content, forms and methods of organization of educational activities of students.
Keywords: interests, abilities of technical creativity, schoolchildren.

Введение. Анализ проблемы интереса и его развития в учебно-воспитательном процессе в психолого-педагогической литературе и исследованиях показывает, что на протяжении многих лет этой проблеме уделялось достаточно много внимания. Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают сложность самого понятия «интерес», что подчеркивается наличием различных подходов к его рассмотрению.

Изложение основного материала статьи. Зарубежные авторы в своих работах отражают идеологическую позицию в целом, хотя они могут отличаться по своим позициям достаточно принципиально. Интеллектуалистическое направление, представленное в работах Д.Болдуина, И.Гербарта и др., характеризуется тем, что относят интерес чисто к умственным явлениям. Вся интеллектуальная деятельность, по их мнению, определяется первичными представлениями, а преобладание одних представлений над другими и является интересом. Односторонность данной концепции создает отрыв от реальной действительности и лишает ее объективности.

Эмоциональное направление (В.Ерузалель, Ф.Паульсен, Д.Селли и др.) основывается на связи интереса и эмоций, чувств человека. Авторами данной концепции утверждается, что интерес есть удовольствие, возникающее от потребности в интеллектуальной деятельности. Сущность интереса проявляется в радостном настроении, вызывающем приятные чувства. Направление, характеризующее волевые аспекты проявления интереса, представлено работами П. Наторпа и др. В данном случае интерес - это влечение, стремление, т.е. особое состояние воли. Отсюда и их подход в развитии интереса учеников, заключающийся в воспитании воли, при этом не исключая и принуждения.

Попытки найти основания для интеграции данных подходов пред принимались К.Наги, когда в природе интереса рассматривались чувственные и волевые компоненты; В.Рейн – умственные и волевые; Ж.Джеймс рассматривает интерес как сумму волевых, интеллектуальных и эмоциональных составляющих. Однако сущность интереса не раскрывается через сумму определенных элементов, отражающих изъявление данного понятия.

В отечественной психологии исследование интереса характеризуется материалистическим подходом, однако понятие «интереса» характеризуется наличием различных позиций в определении его сущности. В работах С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, М.Ф.Беляева и др. интерес относится к направленности личности. В частности, С.Л.Рубинштейн отмечает, что интерес - это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, помыслов личности, мотив, который действует в силу своей осознанности и эмоциональной привлекательности. Являясь общей направленностью личности, интерес охватывает и направляет все психологические познавательные процессы - восприятие, память, мышление, что особенно важно в кон тексте нашего исследования. Более того, существенным также является и то, что сущность интереса не сводится к какой-либо психологической функции или простой их совокупности, а относится ко всей личности. Также отмечается, что интерес является важным свойством, проявляющимся в направленности познавательной деятельности, придавая ей творческий устремленный характер.

Представляется важным вывод, сделанный в ряде психологических исследований (В.Г. Иванов, М.Г. Давлетшин и др.), что интерес проявляется в склонности к выполнению определенной деятельности. Таким образом, эти категории могут быть отождествлены. Взаимосвязь этих категорий обусловлена физиологическими и психологическими предпосылками, особенно заметно проявляющимися в практической деятельности.

Интерес к деятельности, как показывают наши многолетние наблюдения, активизирует сенсомоторные и идеомоторные процессы, способствует успешному овладению необходимыми умениями и навыками. В значительной степени возрастает качество работы, повышается производительность труда и снижается утомляемость.

Некоторыми психологами к числу творческих компонентов труда и форм творчества относится и интерес. Исследуя данное понятие в контексте поставленных нами задач исследования, необходимо отметить наиболее существенные признаки интереса: избирательный характер, эмоциональная окрашенность интереса. Перечисленные признаки интереса выступают не только в качестве показателей, характеризующих его наличие у учащегося, но и в качестве путей развития определенных компонентов деятельности (эмоциональность, интеллектуальное наполнение и т.д.) посредством интереса. В своем понимании сущности понятия «интерес» мы разделяем позицию, высказанную А.Н. Прядехо, считающего, что интерес - это устойчивая избирательная направленность личности на определенные предметы и деятельность, имеющая эмоциональную окраску, активизирующую интеллектуальную и практическую деятельность, сопровождающаяся определенными волевыми усилиями учащегося.

Особое значение для решения поставленных задач исследования имеет выделение путей и этапов формирования интереса у школьников, а также создания педагогических и дидактических условий, при которых интерес может развиваться от ситуативного до устойчивого, рассматриваемого, как качество личности.

Анализ литературы и исследований позволяет в настоящее время выделить два направления в определении стадий развития интереса. В работах М.Ф. Беляева, И.М. Цветкова, В.В. Бондаревского, Н.Г. Морозовой и др. выделяется два связанных между собой этапа -ситуативный (эпизодический) и личностный (инициативный). Характерными признаками этих этапов являются: познавательное отношение, окрашенное особой интеллектуальной эмоцией; непосредственный мотив, идущий от самой деятельности. Процесс перехода от одного этапа (стадии) к другому характеризуется изменениями в том, что эмоционально-познавательное отношение переходит в эмоционально-познавательную направленность. На первом этапе эмоции выступают как психологическая предпосылка интереса, создающая положительное отношение к деятельности, то на втором этапе эмоции выступают в виде радости познания, преодоления трудностей.

Можно отметить, что второе направление исследования интереса связано с изменением его содержания (В.Г.Иванов, И.В.Вадинцян, Г.И.Щукина и др.). Так, в частности, Г.И.Щукина выделяет три стадии развития интереса - аморфные, широкие, стержневые.

Аморфные интересы характеризуются изменчивостью, ситуативностью, неосознанностью. Они носят непродуктивный характер. Широкие интересы захватывают различный спектр видов деятельности и характеризуются ростом активности и положительным отношением к деятельности.

Стержневые интересы носят локальный и доминирующий предметный характер, отличаются высокой активностью, практической действенностью. Они выступают в роли ведущего мотива и влияют на направленность личности, в дальнейшем могут перерастать в профессиональные интересы.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на отличие в подходах, многие авторы отмечают динамичность процесса развития интереса, он не может рассматриваться как некое качество, данное человеку от природы. Более того, процесс зарождения и развития интереса зависит от ряда факторов, учет которых

позволяет прогнозировать и управлять им в учебно-воспитательном процессе. Многие авторы в качестве признаков, по которым можно судить о наличии интереса, используют те из них, которые характеризуют личность учащегося со стороны проявления творческих способностей.

Следует отметить, что в техническом интересе в качестве предмета рассмотрения выступают объекты техники и техническая деятельность человека. Можно констатировать, что чаще всего первоначальный технический интерес возникает под влиянием внешних факторов применения технических объектов, которые сопровождаются эмоциональным подъемом (удивление, восхищение и т.д.). Попытки разобраться с получаемым эффектом в результате использования технических объектов дает возможность подкрепить первоначальный интерес полученными результатами практического, более подробного ознакомления.

Такие предварительные шаги, предпринимаемые в ходе ознакомления с техническими объектами, как правило, ставят учащихся перед необходимостью повысить свой теоретический уровень. Если учащимся удается достичь необходимого уровня теоретических знаний и практических умений для осознания принципа работы технического объекта, то вполне возможен переход и на творческий уровень, когда возможен поиск пути совершенствования технического объекта и путей его использования.

Созерцательный интерес представляет собой первоначальную стадию в развитии технического интереса и носит ситуативный, эпизодический характер. Чаще всего возникает по отношению к внешним, броским, ярким сторонам техники и технологии. Характерным является то, что предмет интереса учащимися еще не осознается, не выделяется главное, существенное в техническом объекте; внимание школьника произвольно и сохраняется столько, сколь ко длится вызвавшая его ситуация и прекращается с ее исчезновением. При этом можно отметить отсутствие и определенных волевых усилий со стороны школьников. На этой стадии не может управлять интересом его внутренняя активность, выступающая регулятором интереса не проявляется, таким образом, интерес определяется внешними причинами. Особая роль в возникновении созерцательного интереса отводится эмоциональному эффекту-удивлению различными сторонами техники и ее использованию.

Манипулятивно-практический интерес вызывается потребностью в овладении практической деятельностью. Характерным для этой стадии является то, что "процессуальный" интерес, заключающийся в том, что учащимся нравится строгать, пилить, паять, работать на станках и т.д. В этом плане роль технического труда оказывается довольно значительной, т.к. здесь возможно раскрытие позитивного отношения школьника к технике через основные компоненты: предмет труда, орудия труда, цель деятельности.

Данная стадия также характеризуется повышенным вниманием учащимся к практической деятельности, возросший уровень волевых усилий, обостренной сенсорно-кинестетической чувствительностью, усилением общего эмоционального фона.

Однако, следует заметить, что возросший уровень интереса и имеющийся уровень теоретической подготовки могут оказаться несоизмеримыми, что может вызвать снижение интереса учащихся. В этом случае существенное значение отводится учителю, осуществляющему педагогическое руководство развитием интересов школьников.

Все стадии развития технического интереса являются тесно взаимосвязанными между собой. С другой стороны, их органичное единство предлагает и сочетание на каждой стадии различных интересов. Элементы созерцательного интереса будут присутствовать на всех стадиях, т.к. без наблюдения невозможно овладеть практическими умениями и навыками, оценить правильность их выполнения.

Поэтому и познавательно-теоретический интерес возникает на предшествующей стадии и связан с необходимостью обогащения теоретического уровня знаний. Однако, как отмечается в работе, интерес на этой стадии проявляется неодинаково -он может развиваться в тесной связи с практическими устремлениями школьников, возможно несоответствие между теоретическими и практическими устремлениями учащихся. Характерным для развития интереса на этой стадии является повышение внимания к теоретическим вопросам техники, усиление интеллектуальной активности, развитием памяти на технические объекты, развитием технического кругозора.

Творческий интерес представляет собой наиболее высокую стадию развития технического интереса. Следует отметить, что в настоящее время многими авторами в литературе и исследованиях по проблеме творческой деятельности под творчеством понимается деятельность человека, создающего новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью, отличающиеся новизной и оригинальностью. Можно в зависимости от характера полученных результатов выделить полу-чешую новизну - объективную и субъективную.

Процесс включения учащихся в техническую творческую деятельность может опираться на возможность получения результатов, имеющих субъективную новизну, т.к. в этом случае, помимо получения непосредственного продукта деятельности решается целый дидактических и воспитательных задач. Вместе с тем, многими исследователями-психологами отмечается, что детское техническое творчество имеет одинаковую с творчеством взрослых психофизиологическую основу. Анализ деятельности учащихся в процессе технического творчества позволяет обнаружить, что все этапы творческой деятельности школьников соответствуют творческой деятельности взрослых.

Достижение учащимися развития интереса до уровня творческого, позволяет наблюдать изменения в мышлении, внимании, памяти. Например, в процессе мышления учащиеся должны оперировать образами технических объектов, видеть в неподвижных им схемах и чертежах узлах и элементах движущиеся детали, в электрических схемах наблюдать движение тока по определенным цепям и т.д. Такая связь образного представления технических объектов с практической деятельностью дают возможность учащимся более обоснованно и аргументировано осуществлять изменения в технических объектах, их использовании, экономичности, дизайне и т.д. Вследствие этого более развитыми становятся выполняемые учащимися операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и т.д.

Особое значение в необходимости развития технического интереса до творческого уровня имеет изменение внимания учащихся. Развитие интереса позволяет сделать его более устойчивым и глубоким, способным концентрироваться на отдельных элементах объектов техники, переключаться достаточно легко с одних на другие и т.д.

Такие изменения были бы невозможны без укрепления волевых усилий, проявляющихся в настойчивости добиться поставленной цели, увеличения продолжительности занятий, преодолении

трудностей. Эмоциональная окраска, характеризующая переход развития интереса от одной стадии к другой, на творческом уровне связана с переживанием высших чувств в отличие от ситуативных, непродолжительных эмоциональных ситуаций удивления, недоумения, восторга и т.д.

Практическая работа со школьниками на протяжении многих лет наблюдения за процессом развития их интеллектуальных и личностных качеств, поставил вопрос о необходимости иметь определенные способности к технической деятельности, о том, возможна ли взаимосвязь развития технических интересов и проявления технических способностей.

Обращение к категории «способности» в психолого-педагогических исследованиях показало, что данное понятие является достаточно сложным.

В зарубежных исследованиях можно выделить несколько направлений, рассматривающих проблему развития способностей. Ра боты, представляющие биологизаторское направление (З.Фрейд, А.Адлер, Э.Кречмер и др.) раскрывают взгляд на способности, как врожденное качество, унаследованное от родителей.

А.И.Галич, О.М.Новицкий полагают, что способности развиваются лишь под влиянием Определенной среды и воспитания. При этом отрицается активность самого индивида, процесс развития способностей детерминирован внешними факторами.

Биосоциальное направление (А.Адлер, К.Роджерс, Э.Торндайк и др.:). рассматривает процесс развития способностей, зависящим от биологических и социальных факторов, причем ведущая роль от водится врожденным биологическим задаткам.

Отечественные психологи также уделяют значительное внимание проблеме способностей. Давлетшин М.Г., Иванов П.И., исходя из личностно-деятельного подхода, определяют способности как свое образное сочетание индивидуально-психологических особенностей, которые определяют степень деятельности и успешность занятия этой деятельностью. В.Д.Шадринов, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев определяют способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющиеся в деятельности и в своеобразии ее осуществления.

В психологии отмечается (Б.Н.Теплов, В.Д.Шадриков и др.), что способности не могут быть врожденными, как, например, задатки. Однако задатки могут содействовать развитию некоторых способностей.

Технические способности привлекали особое внимание в связи с развитием техники, возрастающими потребностями производства. Можно отметить, что проводимые исследования технических способностей осуществлялись в следующих направлениях: общим, характеризующим способности к разнообразным видам технической деятельности и определяющимся сочетанием интеллектуальных, сенсорных, психомоторных психических функций (М.Г.Давлетшин, П.М.Якобсон, И. Д;Левитов); групповом, направленном на выявление способностей к от дельным группам видов деятельности: конструированию, изобретательству, общетрудовым умениям (С.М.Василейский, В.А.Мсняко, Э.С.Чугунова, Е.А.Милерян); узкоспециальном, выявляющем способности к конкретному виду деятельности - летному делу, операторской деятельности (Б.А.Федорипмн, К.К.Платонов, В.В.Чебышева).

Обобщение исследований по проблеме технических способностей позволило выделить наиболее важные, которые способствуют их развитию. К ним можно отнести: наблюдательность, техническое мышление, пространственное воображение, мануальную (ручную) ловкость. Мы полагаем, что этим не исчерпывается возможный перечень определяемых в настоящее время средств и путей развития технических способностей.

Наблюдение, как особая форма восприятия, характеризуется организованностью, целенаправленностью, осмысленностью и активностью. В технической деятельности наблюдательность выражена развитым глазомером у человека, гибкостью и легкостью переключения внимания с одного объекта на другой, умения подмечать характерные, но малозаметные конструктивные особенности деталей и узлов машин, небольшие отклонения от объективного протекания технологических процессов. Техническое мышление понимается как компонент технических способностей и проявляется в умении ста вить и решать технические задачи ; выражается в восприятии, обнаружении систем связей в техническом объекте или конструкции, созданной другими людьми.

Пространственное воображение в технических способностях определяет творческий, продуктивный компонент. Б.Ф.Летов отмечает, что основный действием процесса воображения является представление, т.е. действие, направленное на воспроизведение того или иного предмета и на его мысленное изменение.

Выводы. Следует отметить, что рассмотренная проблема развития способностей и интересов школьников определяет успешность технического творчества учащихся, однако, по мнению некоторых авторов, они не имеют прямой связи, а интерес не является структурным компонентом способностей. Вместе с тем, развитие интереса может не подкрепляться способностями, если он находится на созерцательной стадии. В после дующем, можно предположить связь между манипулятивно-практической стадией и мануальной ловкостью; творческой стадией и развитием технического мышления, воображения и др., как важных составляющих технических способностей.

В целом можно констатировать, что взаимосвязь технического интереса и способностей носит личностный характер, и поэтому проблема их раскрытия и развития в учебно-воспитательном процессе должна отражаться в содержании, формах и методах организаций учебной деятельности школьников.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н. Проектно-исследовательская деятельность студентов и ее роль в педагогическом образовании. // Мир науки, культуры, образования – Горно-Алтайск, 2014. - №6. С. 5-7.

2. Умаев А.У., Алиева Р.Р. Профессиональная деятельность преподавателя вуза. // Вестник Московского института государственного управления и права. 2016. №14. С. 127-131.

3. Умаев А.У., Салахбеков А.П., Алиева Р.Р. Способы и методы развития творческой активности учащихся в учебно-воспитательном процессе. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-4. С. 277-283.

УДК 371

профессор кафедры педагогики и социологии Сальцева Светлана Васильевна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме организации социально-проектной деятельности некоммерческих образовательных организаций, которые обращаются за грантовой поддержкой в специализированные фонды и сообщества. Социально-проектная деятельность представлена в статье как специфическая деятельность, результатом которой выступает научно-теоретическое и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых явлений в определенной сфере жизнедеятельности человека. Социально-проектная деятельность некоммерческих образовательных организаций представлена категориями: социальное проектирование, социальное программирование, социальное планирование, социальный эксперимент. Описана специфика социально-проектной деятельности некоммерческих образовательных организаций в аспекте научно-исследовательской работы по приоритетным направлениям грантовой поддержки. В статье дана характеристика основным особенностям многообразия наиболее известных в России акций и мероприятий, связанных с конкурсами грантов в области социально-значимой деятельности. Раскрыта специфика конкурсных требований к участникам-заявителям группового или индивидуального профиля по приоритетным направлениям грантовой поддержки социально-значимых проектов для образовательной практики. Приведены статистические данные и сведения о результативности участия некоммерческих образовательных организаций в социально-проектной деятельности. Дан анализ наиболее успешных социальных проектов, получивших грантовую поддержку регионального или отечественного масштаба. Систематизированы направления психолого-педагогического сопровождения социально-проектной деятельности некоммерческих образовательных организаций. В результате статьи делается вывод о значимости социальных проектов в области образования, актуальности социально-проектной деятельности для создания оптимальных условий деятельности объекта проектирования. Грантовая поддержка социально-проектной деятельности обеспечивает эффективную реализацию социальных проектов в области развития образования, оформленных в рамках российского законодательства и в логике построения социально-значимой деятельности.

Ключевые слова: некоммерческие образовательные организации; социально-проектная деятельность НКО; психолого-педагогическое сопровождение; гранты и конкурсы; социальные проекты и программы.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the organization of social project activities of non-profit educational organizations that apply for grant support to specialized funds and communities. The social project activity is presented in the article as a specific activity, the result of which is a scientific-theoretical and practically reasonable definition of options for the predicted and planned development of new phenomena in a certain sphere of human activity. Social project activities of non-profit educational organizations are represented by the categories: social engineering, social programming, social planning, social experiment. The specificity of social-project activities of non-profit educational organizations in the aspect of research work in the priority areas of grant support is described. The article describes the main features of the diversity of the most famous in Russia stocks and events related to grant competitions in the field of socially significant activities. The specificity of the competitive requirements for participants-applicants of a group or individual profile in priority areas of grant support for socially significant projects for educational practice is disclosed. Statistical data and information on the effectiveness of the participation of non-profit educational organizations in social project activities are given. The analysis of the most successful social projects with grant support of regional or domestic scale is given. The directions of psychological and pedagogical support of social-project activities of non-profit educational organizations are systematized. As a result of the article, a conclusion is made about the importance of social projects in the field of education, the relevance of social project activities for the creation of optimal conditions for the activities of the design object. Grant support for social project activities ensures the effective implementation of social projects in the field of educational development, drawn up within the framework of Russian legislation and in the logic of building socially significant activities.

Keywords: non-profit educational organizations; social project activity of NPOs; psychological and pedagogical support; grants and competitions; social projects and programs.

Введение. Некоммерческие отечественные организации создаются изначально на основе общего членства и учреждаются физическими и/или юридическими лицами с целью содействия членам организации в деятельности, направленной на достижении различных культурных, социальных, образовательных, научных и прочих целей. Они осуществляют целевую деятельность по своему уставу за счет индивидуальных или добровольных имущественных взносов участников. Вместе с тем, они имеют право и активно этим пользуются в случае возможности привлечь финансовую поддержку в ходе сотрудничества с фондами или участия в конкурсных социально значимых проектах. Сложилась уникальная система работы с авторами проектов, активно принимающими участие в грантовой деятельности. Исследователи выделяют смешанную модель социального проектирования, которая позволяет объединить социальных предпринимателей, создающих одновременно и коммерческую структуру и некоммерческую организацию. Поэтому они часто обоснованно выступают в рамках грантов и конкурсов для НКО, коммерческих компаний, и для физических лиц (1; 5).

Цель статьи: описать потенциал социально-проектной деятельности для некоммерческих образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Представим анализ наиболее известных акций и мероприятий, значимых для активизации социально-проектной деятельности среди активных граждан страны.

1. Всероссийский конкурс - предусматривает ежегодную Премию «Импульс добра», организован Фондом «Наше будущее» и собирает участников в сфере развития и продвижения социального предпринимательства. Предусмотрены номинации «За лидерство», «За личный вклад»; «За лучший

молодежный проект», в которых присуждается премия социальным предпринимателям, членам общественных организаций, активным руководителям государственных и профильных структур и ведомств, журналистам, СМИ и вузам России.

2. Всероссийский конкурс проектов «Социальный предприниматель» предусмотрен Фондом «Наше будущее» для владельцев и лидеров малого бизнеса, по проблемам социальной сферы, с предоставлением средств для запуска и дальнейшего развития проекта. Он должен содержать степень новизны в подходе к разрешению социальных проблем или инновацию, подтвержденную патентом; показывать потенциал к тиражированию и дублированию в других областях и регионах РФ; быть ориентирован на создание обновленной финансово устойчивой бизнес-модели.

3. Программа «Неравнодушные соседи» предложена Фондом «КАФ» и благотворительной программой от сети магазинов «ДИКСИ».

Цель – повышение степени качества локальной окружающей социальной среды, формирование добрососедства при поддержке организаций, осуществляющих роль поставщиков социальных услуг. Приоритетными группами чаще являются пожилое население, дети, оставшиеся без попечения родителей или сироты, малообеспеченные, социально незащищенные и многодетные семьи. Особенностью отбора грантов является то, что во втором туре проходит простое открытое голосование на страницах сайта, и победитель определяется количеством

4. Премия в области гражданской активности «Я – гражданин!» выделяется от Общественной палаты РФ.

Здесь могут участвовать лидеры НКО, участники и руководители социальных проектов, социально публичные активисты, общественно активные граждане по номинации «Социальное предпринимательство». Оцениваются реальные результаты и перспективы существующих гражданских практик в аспекте их социальной важности, значимости и масштабируемости.

5. Конкурс социальных стартапов SAP UP СНГ.

В конкурсе определены направления деятельности, которые могут вести социальные предприятия и организации: Экология; Мультикультура; Обеспечение равных возможностей; Развитие территорий; Культура; Медицина и здравоохранение; Образование, Новые технологии; Здоровый образ жизни / Спорт. Участники получают сертификат для поездки в сообщество Social Impact Lab в Берлине, а выигравшие Гран-при – денежный грант.

6. Конкурс социальных предпринимателей «Навстречу переменам» проводится Фондом поддержки социальных инициатив по проблемам в сфере детства при поддержке журнала Tele2, газеты Metro. Приглашаются некоммерческие организации, лично социальные предпринимателя и физического лица с проектами, обоснованно предлагающими инновационные методы решения проблем детства. Оценивается проблема, предлагаемая проблема и потенциал заявителя. На следующем этапе работает программа «Инкубатор», которая включает помощь наставников и начальное финансирование проекта.

7. Конкурс «Прямые инвестиции в социальное предпринимательство» от Фонда «Наше будущее» предлагает новый поворот в грантовой деятельности. Фондом приобретаются акции или договорная доля в уставном капитале фирмы-победителя, обсуждаются условия возврата или дополнения инвестированных средств и способы выхода из проекта.

8. Конкурс «Создавая возможности» в Фонде «КАФ» принимает для участия заявки проектов по созданию и развитию возможностей при реализации потенциала специфичных социально незащищенных групп (взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, чаще всего по слуху и зрению, пожилых людей) или на повышение уровня доступности среды.

9. Конкурс социально важных проектов связан с комплексом поручений и указов Президента России и связан со следующими направлениями: «Здоровье горожан»; «Образовательная среда»; «Культурная повестка города»; «Городская комфортная среда»; «Общество и власть».

10. Конкурс по распределению комплекса президентских грантов в некоммерческим организациям от Общественной палаты РФ проводится через грантооператоров (это организации, которые выдают деньги), - Российский союз молодежи, Лига здоровья нации, Общество «Знание» России, Союз пенсионеров России и Союз женщин России (2; 3; 8).

Первое. Социальные проекты от некоммерческих образовательных организаций, выдвинутые на получение грантов, выдаются по нескольким направлениям:

•реализация программ и проектов по дополнительному профессиональному образованию;

• научно-техническое и художественное молодежное и детское творчество;

•поддержка и развитие массового студенческого спорта;

•отношение к здоровому образу жизни;

•безопасность и охрана здоровья;

•охрана окружающей среды; развитие экологической культуры;

•психологическая и социальная поддержка людей с ОВЗ;

•укрепление институтов в сфере местного самоуправления;

•внедрение современных медиа и электронных технологий развития демократии;

•активизация информационно-образовательных средств и ресурсов, по повышению общественной и социальной активности граждан и укреплению социально ориентированных институтов гражданского общества;

•осуществление проектов в области социального и гражданского образования;

•развитие технологий и механизмов общественного контроля;

•поддержка качества жизни для людей пожилого возраста;

•социальная помощь и поддержка пенсионеров;

•социальная и правовая поддержка граждан РФ, оказавшихся в сложной жизненной ситуации (2; 7).

Общероссийский гражданский форум и Комитет гражданских инициатив запустили проект, в котором подчеркивается формирование и развитие в России грантовой деятельности как компоненте культуры благотворительности от общественных организаций.

Наиболее известные из них, успешно реализуются в социальной практике нашей страны. В частности, Фонд помощи хосписам под названием «Вера» для привлечения внимания и средств для решения проблем неизлечимо больных людей и вовлечения большего количества участников благотворительных акций

публикует на сайте своего проекта интервью с известными людьми культуры и социума. Уже несколько лет с фондом работают Ингеборга Дапкунайте, Евгений Миронов, Дарья Донцова, Алексей Кортнев, Валерий Гергиев, Дмитрий Быков и другие именитые деятели. Некоммерческие организации, занимающиеся образовательной и грантовой деятельностью, уделяют особое внимание коммуникациям и с, и с помогающими им людьми.

Это ведет к повышению степени доверия и способствует социальной ориентации и устойчивости организации в целях долгосрочной перспективы. Администрация Фонда президентских грантов, организовала во Владивостоке Восточный экономический форум. Все поданные на конкурс проекты, демонстрировали социальную направленность на формирование и развитие сообществ в интересах нужд населения. Подчеркивалось, что общественные инициативы от совсем незнакомых людей воспринимаются настороженно. Люди охотнее жертвуют просто частному лицу, дают помощь, доверяют им чаще, нежели некоммерческим организациям (4; 10).

Очевидна проблема, требующая работы над достижением высокого уровня доверия к каждой организации, она должна проводить результативную деятельность, решать реальные проблемы каждой целевой группы, и постоянно рассказывать об итогах результатах своей работы, публично и широко используя все возможности современных коммуникаций.

Между тем, некоторые авторы социальных проектов не стремятся этого делать, не осознают значимости для общества данной информации об их деятельности посторонним людям. Отсутствует опыта публичной презентации себя и своего профессионального уровня. В таком случае информация о проекте остается в пределах узкого сообщества среди единомышленников. Однако проектные команды, научившиеся выстраивать сотрудничество и информационное взаимодействие, обладают большей эффективностью и устойчивостью в проектировании и результативном использовании грантовой деятельности. Открытость в СМИ и перед обществом укрепляют к ним доверие, демонстрируя их достижения, и эффективность на всех этапах реализации, они признаются и принимаются людьми (4).

Второе. На президентские конкурсы и гранты претендуют десятки тысяч проектов со всех регионов нашей страны. Только в 2017 году на конкурс подано 9 843 проекта – это фактически рекорд в сфере грантовой поддержки для некоммерческих организаций. Фонд президентских грантов проводит специальные социально- образовательные мероприятия (15 357 участников из 84 регионов страны). В помощь авторам грантов разработан и проводится онлайн-курс, обучающий авторов социальному проектированию.

По итогам проведенного впервые конкурса 2018 г. был 1 551 проект (в сумме - 3,15 млрд рублей). Наиболее активными, кроме столичных городов, стали организации Волгоградской области (440 проектов), Башкортостана (322 социальных проекта), Татарстан (312 инициатив). Популярными направлениями грантовой деятельности являются: «Охрана здоровья пропаганда ЗОЖ», - представлено 17 %, 14 % заявок в направлении «Поддержка проектов в области науки, образования, просвещения», и 13 % – по профилю «Социальное обслуживание, социальная поддержка и защита граждан».

В качестве общего замечания к качеству проектов относится недостаточная обоснованность актуальности проблемы и социальной значимости проекта, когда ставятся абстрактные цели, не продуманы конкретные позитивные изменения в жизни нуждающихся людей, не решаются их запросы и конкретные проблемы.

Аудитория участников грантовой деятельности не ограничена только НКО, пройти обучение по социальному проектированию может каждый желающий. В результате гражданин сможет сформировать отдельную команду, написать жизнеспособный план и успешно добиться цели. При этом необходимо вывести социальный проект на достаточно высокий уровень. Использовать такие инструменты, чтобы инициатива из маленького района и распространялась на большее пространство и окружение (6; 9).

Так, в Ижевске состоялась межрегиональная программа «Ярмарка социальных франшиз», которая помогает вывести общественные инициативы за рамки малых городов и сёл и привлечь инвестиции со стороны разного вида бизнесов, органов госструктур и власти. Команды представили проекты и от независимой экспертизы в сфере НКО получили обратную связь, о готовности идей к масштабированию, а также дубликации и тиражированию.

Сначала участники 14 регионов Приволжского федерального округа проходят отбор для участия. Затем начинается дистанционный образовательный курс по правилам и требованиям к «упаковке» всех идей и методик. Лучшие практики соберут в электронный каталог и презентуют в качестве социальных франшиз. Привлекательным этапом станет достойное экспертное сопровождение при внедрении новационной социальной практики уже на новой территории. Такова стратегия образовательной программы по поиску, отбору, развитию и поддержке социальных инициатив.

При реализации проекта была повышена квалификация около тысячи граждан в сфере проектной деятельности и социальных инициатив. На форумах в различных городах и регионах эксперты продолжали сотрудничество с проектами местных активистов, проводили консультации дистанционно и анализировали новационность идей для дальнейшего развития.

На Республиканском форуме «Достояние Республики» участники вместе с экспертами на региональном, окружном и федеральном уровнях разрабатывали проекты дальнейшего участия в Конвейерах проектов, грантовых конкурсах и презентациях, привлекая к встречам инвесторов, спонсоров, партнёров проектов. Примером новых направлений проектов является то, как красноярские активисты продвигают специфику инженерно-технических специальностей на занятиях в проектах по робототехнике. Теперь научиться конструировать, и творчески создавать квадрокоптеры или самостоятельно программировать роботов, на 3D-принтерах создавать детали, побеждать в конкурсах и осваивать профессию мечты стало доступно талантливым одарённым детям и подросткам из Красноярска.

Проект «Третье Место» позволил открыть сеть новых пространств в городе, для детского и молодежного научно-технического творчества с сопровождением одарённых детей. Занятия проходят в специально оборудованных кабинетах по специальным пособиям. Формируются группы для занятий в сфере Lego-конструирования и робототехники для желающих от 5 до 12 лет. Старшие подростки посещают интересующие их занятия по дополнительным направлениям – 3D-моделированию, или робототехнике и созданию квадрокоптеров. Учащиеся работают с обновленным оборудованием, создают собственные проекты. Результаты начинающие инженеры демонстрируют на соревнованиях и выставках, и на специальных мероприятиях программы и проектов мирового общественного движения рабочих

специальностей JuniorSkills. Родители с удовольствием посещают открытые занятия и мастер-классы совместно с детьми, на фестивале «IQ-Robot», и на летних сменах лагеря изобретателей «Роботы вокруг нас».

В продолжение конкурса проект «Акселератор проектов «Фаст.Революция» получил новый виток грантовой поддержки. Начиналось все с оценки социальной результативности и эффекта проектов участников конкурса на первичном этапе независимой экспертизы. «Наибольший "вес" имели баллы по критериям, «Логическая связность и реализуемость, соответствие мероприятий проекта его целям, задачам и ожидаемым результатам», «Актуальность и социальная значимость проекта». Так эксперты с самого начала отслеживают возможность и реалистичность достижения заявленного результата. Далее происходит сопоставление и обобщение по определённым группам предлагаемых социальных технологий и выявление перспективных и качественно привлекательных проектов для позитивных преобразований в жизни страны и целевой группы населения.

Проект «Детский оздоровительно-образовательный центр «Город детства» - Оренбургский «Сириус», направленный на создание региональной площадки, развивающей интеллектуальный и творческий потенциал детей и подростков, обеспеченной необходимой материально-технической базой и профессионально подготовленными кадрами. В рамках проекта открыт оздоровительно-образовательный центр круглогодичного действия, обладающий необходимой образовательной инфраструктурой (компьютерным и лекционным залом, лабораторией, медиа-центром, творческой студией, спортивными и игровыми площадками, комнатой психологической разгрузки, хореографическим залом) и профессиональным оборудованием. Данная площадка позволяет реализовать 9 образовательных смен творческой, художественно-эстетической, научно-технической, военно-патриотической, лидерской, медийной, туристско-краеведческой направленности с охватом более 2000 детей и подростков в т.ч. из отдаленных муниципальных образований, малокомплектных школ, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В рамках реализации мероприятий проекта привлечены профильные специалисты, представители научных организаций и учебных заведений, социальные партнеры, использована опытно-экспериментальная база предприятий, изданы методические рекомендации тиражом 1000 экз. К участию в реализации проекта и дальнейшему тиражированию приглашены дети, подростки и специалисты соседних регионов Самарской, Челябинской областей, респ. Башкортостан.

Выводы. Таким образом, анализ опыта грантовой деятельности некоммерческих образовательных организаций свидетельствует об актуальности и повышении внимания общества к такому одобряемому и финансово поддерживаемому виду социального творчества в целях помощи нуждающимся гражданам и организациям социальной сферы. Вместе с тем, необходимым фактором помощи активным участникам является специально разработанное для конкретной ситуации организационное и психологическое сопровождение на всех этапах проведения социального проектирования.

Литература:

1. Воробьева, А.А. Деятельность социально ориентированных некоммерческих организаций в условиях нового законодательства: возможности и проблемы // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2016/03/14366 (дата обращения: 07.06.2018)

2. Данилов, А.Н. Грантовая деятельность в организациях социальной сферы // Новое слово в науке: стратегии развития: материалы VI Всерос. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 10 окт. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. [Электронный ресурс]

3. Игумнова,О.В. Грант как источник формирования имущества некоммерческих организаций / О. В. Игумнова // Дом культуры. – 2008. – № 5. – С. 21 – 29.

4. Мак-Илрой Э. Культура и бизнес. Путеводитель по фандрейзингу: пер. с англ. / Э. Мак-Илрой; науч. ред. М. Гнедовский; Ин-т культур. политики. – М.: Классика - XXI, 2010.

5. О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12.01.1996 N 7-ФЗ // Консультант Плюс [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/nekomerz/71_1.html#p49 (дата обращения: 2.04.2017).

6. Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития (научная монография) // под науч. ред. СВ. Сальцевой. – Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2013. – 228 с.

7. Фонды и гранты [Электронный ресурс] режим доступа https://studbooks.net/52757/ekonomika/fondy_granty (дата обращения 15.02.2017)

8. Холодцова, О. И. Гранты, фонды, конкурсы: большие возможности для библиотек / О. И. Холодцова // Вестн. Библ. Ассамблеи Евразии. – 2012. – № 4. – С. 69 – 76.

9. Шеина И. Фандрайзинг: поиск средств для общественных инициатив / И. Шеина // Библиотека. – 2013. – № 3.

10. Шекова Е. Л. Экономика и менеджмент некоммерческих организаций: учебник / Е. Л. Шекова. – СПб.: Лань, 2004. - 192 с.

УДК: 378.2
магистрант Свиридова Дарья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования семантического поля детей с общим недоразвитием речи. Описаны результаты экспериментального исследования по выявлению особенностей формирования лексического развития детей в условиях нормального и нарушенного речевого развития в процессе онтогенеза.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, лексико-семантическая сторона речи, семантическое поле.
Annotation. The article discusses the features of the formation of the semantic field of children with general speech underdevelopment. The results of an experimental study to identify the characteristics of the formation of the lexical development of children in conditions of normal and impaired speech development in the process of ontogenesis are described.
Keywords: general speech underdevelopment, preschoolers, lexico-semantic side of speech, semantic field.

Введение. Речь – высшая психическая функция, определяющая уровень речевого и умственного развития ребенка. Исследования последних десятилетий, посвященных детской речи, направлены на изучение общих языковых категорий, ведущее место среди которых занимает анализ лексико-семантических конструкций (А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.Н. Шаховская). Анализ речевой продукции дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствует о значительных трудностях в использовании семантических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах, стойком аграмматизме [1, 3, 8].

Многочисленные исследования в области логопедии и смежных наук доказывают, что специфика нарушений лексики определяется структурой речевого дефекта, уровнем речевого недоразвития, возрастом, а также социально-культурными факторами [5].

Процесс развития семантических полей является неотъемлемым компонентом формы речевой деятельности. Формирование семантического поля определяет эффективность учебно-коррекционной работы. Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития семантического поля у детей с ОНР, разработаны недостаточно [2].

Мало произведено исследований по вопросу развития семантического поля как средства коррекции речевого нарушения. Специальные исследования особенностей формирования семантического поля у детей не решают всего круга вопросов, связанных с проблемой речевого недоразвития. Поэтому вопросы изучения особенностей формирования семантического поля детей с общим недоразвитием речи и определения путей преодоления нарушения приобретают особую актуальность (Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, Н.В.Серебрякова, Л.Г. Парамонова, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Н. Шаховская) [4, 6].

Изложение основного материала статьи. Проведенный теоретический анализ литературы по данной проблеме выявил ряд особенностей лексики детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, которые легли в основу нашего экспериментального исследования [7].

Целью исследования стало выявление особенностей лексического развития детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи, сравнение и анализ полученных результатов обследования с целью выявления отклонений в развитии лексики у детей с общим недоразвитием речи и последующей разработки коррекционной программы.

Базой исследования выступило муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Нижнего Новгорода. Экспериментом были охвачены 40 детей, среди которых 20 имели логопедическое заключение – «общее недоразвитие речи III уровня».

При комплектовании экспериментальной группы учитывались возраст, отсутствие дефекта в интеллектуальном развитии, речевой дефект.

Для исследования использовались следующие диагностические методики изучения лексической стороны речи:

- методика обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой. Включает в себя задания, целью которых является: изучение состояния номинативного словаря, глагольного, атрибутивного (качественных, относительных, притяжательных прилагательных), словаря числительных, словаря предлогов, а также изучение состояния лексических парадигм (синонимов и антонимов), словаря существительных, обозначающих части тела и предметов.

Вся методика разделена на 2 блока: понимание и употребление слов номинативного лексического значения; выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов. 1 блок включает в себя 5 заданий (64 пробы), 2 блок включает 4 задания (42 пробы).

- методика исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха. Также разделяется на 2 блока: изучение состояния пассивного и изучение состояние активного словаря. Данная методика состоит из заданий, целью которых является: изучение словаря конкретных существительных, обобщающих понятий, существительных, обозначающих части тела или предметов, профессии, словаря числительных, прилагательных и антонимов. Блок изучения активного словаря состоит из 56 проб, блок изучения пассивного словаря – из 30 проб.

- методика изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой. Является более узкой в отличие от предыдущих методик, направлена на выявление способности детей быстро подбирать наиболее точные слова, употреблять обобщающие слова. Включает в себя 4 пробы, целью которых является: изучение состояния словаря обобщающих понятий, антонимов, синонимов и словаря прилагательных.

Исследование проходило индивидуально с каждым ребёнком. Детям логопедической группы и детям из группы общего развития были предложены одни и те же задания. Для оценки успешности выполнения заданий использовалась бальная система, предложенная в данных диагностических методиках. Результаты экспериментального исследования фиксировались в протоколе, осуществлялся перевод полученных данных в процентные показатели.

Всё исследование лексической стороны речи включало 217 проб. Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задания.

Оценка заданий производилась по следующим критериям: 2 балла - правильное выполнение задания, 1 балл – ребенок затрудняется, поиск с помощью логопеда, 0 баллов – отказ или далёкая словесная замена (по методикам Смирновой И.А. и Серебряковой Н.В., Соломаха Л.С.); верный выбор оценивается 1 баллом, неверный - 0 баллов (часть заданий по методике Поваляевой М.А.).

Детям предлагалось выполнить задания, целью которых являлось следующее:

1. Оценка состояния пассивного словаря.
2. Оценка состояния активного словаря: номинативного, глагольного, атрибутивного, словаря числительных, предлогов, существительных, обозначающих части тела и предметов, профессии.
3. Изучение способности извлечения слова из семантического поля.
4. Оценка умения подбирать синонимы и антонимы.
5. Определение уровня понимания лексических значений слов.

Полученный материал был подвергнут количественному и качественному анализу. Оценивая качественные показатели, основное внимание уделялось анализу характера допускаемых ошибок, причин их появления, учитывались умения подбирать синонимы, антонимы, умения извлекать слова из семантических полей, уровень понимания лексических значений и связей внутри семантического поля.

Результаты исследований словарного запаса детей с ОНР III уровня по методике И.А. Смирновой показали, что наименьшее количество баллов встречается при выполнении заданий, связанных со словарем предлогов, а также заданий на подбор синонимов. С помощью предлогов дети старались выражать только пространственные отношения. В целом, показатели по всем заданиям данной методики не достигали высокого уровня. Можно предположить, что причинами этого являются случайный характер ассоциаций у детей, малый объем семантического поля, а также ограниченное количество связей внутри поля.

В то время как результаты исследований словарного запаса детей с нормальным речевым развитием по методике И.А. Смирновой показали разницу количественных показателей данной исследуемой группы с предыдущей. Все предложенные задания выполнены детьми верно и результаты достигают высокого уровня развития.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство детей с ОНР III уровня (85%) имеют средний уровень лексического развития, 15% детей данной группы имеют низкий уровень, дети, достигшие высокого уровня по данной методике, отсутствуют. Что касается детей с нормальным речевым развитием, то большинство из них (95%) имеют высокий уровень и лишь 5 % - средний. Это свидетельствует о том, что у дошкольников с ОНР III уровня уровень систематизации лексики и организации семантических полей снижен, а развитие этих процессов отстает от развития их в норме.

Результаты исследований лексики детей с ОНР III уровня по методике Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха.

При выполнении заданий на изучение состояния активного словаря было зарегистрировано, что количественные результаты ниже, чем при выполнении тех же заданий на изучение пассивного словаря. Связано это с расхождением в объеме пассивного и активного словаря. Дети понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме, однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Также необходимо отметить затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих понятий у детей данной группы, что отражает медленный темп развития словаря и увеличение его в основном за счет слов конкретного значения.

Анализируя данные, полученные при изучении детей нормативного развития можно констатировать, что все дети выполнили задания на высоком уровне, у них не регистрируется расхождение между активным и пассивным словарем, не выявлено трудностей при выполнении заданий.

Успешность выполнения заданий детьми с ОНР III уровня ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Хотя уровень выполнения заданий данной методики у детей с ОНР III уровня выше, чем по предыдущей методике. Здесь наблюдаются дети, достигшие высокого уровня, но большинство детей так же не достигли уровня выше среднего, однако по результатам отсутствуют дети с низким уровнем выполнения заданий. Вариативность уровней выполнения заданий у детей с ОНР III уровня сохраняется, а у детей с нормальным речевым развитием она выражена еще меньше, чем по результатам методики Смирновой И.А. Это можно объяснить тем, что в методике Серебряковой Н.В., Соломаха Л.С. изучается не только состояние активного, но и пассивного словаря, а у детей с ОНР III уровня особенности развития лексики характеризуются значительным расхождением объема пассивного и активного словаря. Именно поэтому можно отметить расхождения в уровнях выполнения заданий детьми с ОНР по результатам проведенных методик.

Также следует отметить, что в процессе проведения данной методики были зарегистрированы некоторые особенности словаря детей с ОНР III уровня: дети пытались замещать слова (42%), в частности, прилагательные, невербальными средствами – жестами. Наблюдались частые паузы, размышления (37,2%). Отмечалась бедность в выражениях качественных признаков, однообразие синтаксических конструкций, бедность и неточность высказываний, а именно - отсутствовала полнота и развёрнутость, сокращались признаки описания (35%).

Таким образом, дети с ОНР III уровня (65%) имеют средний уровень лексического развития, 35% детей данной группы достигли высокого уровня, а дети, достигшие низшего уровня по данной методике, отсутствуют. Что касается детей с нормальным речевым развитием, то все они (100%) имеют высокий

уровень. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что объем пассивного словаря у детей с ОНР III уровня приближен к норме.

При изучении словарного запаса по Поваляевой М.А. было выявлено, что детям с ОНР III уровня сложнее давались задания на подбор синонимов, чем задания, целью которых было подобрать антонимы. С заданиями на классификацию понятий дети справились хорошо. Однако, выполнение заданий на группировку слов, семантически далеких, вызывало определенные трудности. Практически вся группа детей справилась с выполнением заданий данной методики на среднем уровне. При подборе синонимов дети называли семантически близкие слова, слова-антонимы, повторяли исходные слова с частицей «не». Наличие специфических ошибок в ответах детей с ОНР связано с трудностями актуализации слов, недостаточным пониманием значений слов, несформированностью связей внутри семантического поля.

Количественные данные по этой же методике, полученные в группе детей с нормальным речевым развитием свидетельствовали об успешном выполнении и достигли высокого уровня.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что практически все дети с ОНР III уровня (95%) имеют средний уровень лексического развития, лишь 5% детей данной группы достигли низкого уровня, а дети, достигшие высокого уровня по данной методике не были зарегистрированы. Что касается детей с нормальным речевым развитием, то все они (100%) имеют высокий уровень. Полученные данные свидетельствуют об отставании детей с ОНР III уровня в развитии лексики от нормы. У детей с ОНР отмечается бедность и качественное своеобразие лексики, нарушение процесса тематического и семантического отбора слов при речевых высказываниях.

Опираясь на экспериментальные данные, было высчитано количество детей, относящихся к различным уровням лексического развития. Наибольшее количество детей с ОНР III уровня достигли среднего уровня лексического развития в отличие от детей с нормальным речевым развитием, большинство из которых тиражировали результаты высокого уровня.

Обработанные данные, то есть средние процентные показатели по результатам всех проведенных методик позволяют сделать вывод о том, что большинство исследуемых детей с ОНР III уровня (50,4 %) имеют средний уровень лексического развития, незначительная часть (6,7%) – низкий уровень и 11,7% детей достигли высокого уровня. Что касается группы детей с нормальным речевым развитием, то практически все (98,4%) имеют высокий уровень лексического развития и лишь 1,7% - достигли среднего уровня.

По результатам проведенного эксперимента поставленные цели были реализованы - выявлены особенности лексического развития детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи.

Выводы. В результате полученных данных можно сделать вывод о разнообразном характере ошибок, допускаемых детьми. Результаты исследования пассивного словаря свидетельствуют о том, что выполнение задания испытуемыми характеризуется неуверенным или ошибочным соотнесением предъявляемых слов с предметными картинками. Определённая часть предложенных слов была неизвестна детям, часто слово отсутствовало в их пассивном словаре. Это говорит о недостаточной дифференциации значений слов внутри семантического поля у шестилетних дошкольников с ОНР III уровня. У детей с нормальным речевым развитием отказов от заданий не было, а ошибочных ответов отмечается менее половины.

Анализируя результаты выполнения детьми, можно выделить следующие специфические особенности активного словаря дошкольников с ОНР III уровня: бедность; недостаточность развития процессов обобщения; нарушения семантического выбора слов; пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно; словарь ограничен пределами обиходно - бытовой лексики и тематики.

Выполнение заданий на подбор синонимов и антонимов требовало от дошкольников определённой активности при поиске слова с одинаковым или противоположным значением, сформированности в речи и систематизированности определённых синонимических или антонимических рядов.

У половины детей с ОНР III уровня слова-стимулы не вызывают каких-либо ассоциаций. Испытуемые не могут построить семантическое поле, поскольку в ответ на слова-стимулы у них не возникают соответствующие ассоциации по типам антонимии и синонимии. У детей обнаружены очень низкие результаты при подборе ассоциаций на слова – стимулы, испытуемые часто не устанавливали адекватные смысловые связи.

При подборе синонимов у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР, наблюдаются большие затруднения. В большинстве случаев дети либо отказываются от ответов, либо повторяют данные слова.

У детей с ОНР вместо синонимов чаще наблюдаются повторы заданного слова, слова связанные со словом - стимулом синтагматическими связями, или просто отказы ответа.

Большинство ошибочных ответов у детей с ОНР III уровня и у детей с нормальным речевым развитием имеют сходный характер. Это указывает на общность формирования парадигматических отношений у детей.

Поэтому необходима разработка и реализация системы коррекционной работы по развитию лексической стороны речи у детей с ОНР III уровня с учётом структуры речевого дефекта.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты семантических исследований. - М.: Наука, 1990. – С. 150-249.

2. Жулина Е.В. Рысина Н.С. Авторские логостихи в дифференцированной коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-1. С. 120-123.

3. Лесун Е.Л. Отечественные подходы к проблеме изучения и развития семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы коррекционно-развивающей педагогики в современном образовании. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Новокузнецк: Изд. ИПК, 2003. С. 83-85

4. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективные исследования динамики семантических систем // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. - М.: Наука, - 1971. - С. 27-63.

5. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3. - С. 21-24.

6. Медведева Е.Ю., Ольхина ЕА. Своеобразие семантического развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. Сер: Педагогика и психология. - сборник научных трудов. - Ялта., 2018. Вып. 59-4, С. 68-71.
7. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. - Ялта, 2018. Вып. 59-4, С. 234-237.
8. Серебрякова Н. В., Парамонова Л. Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи // Изучение Межвузовский сборник. - Л., - 1986. – С. 41-47.

Педагогика

УДК 377
старший научный сотрудник НИЦ-2,
доктор педагогических наук, доцент Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);
профессор кафедры социальной педагогики,
доктор психологических наук, доцент Караванова Людмила Жалаловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье с методической точки зрения рассматривается категория трансформации педагогической деятельности учителя в условиях модернизации и реформирования образования; осуществлен исторический экскурс «Теории изменений»; сформулированы задачи для учителя при осуществлении своей профессиональной педагогической деятельности; описаны функции и виды педагогической деятельности в условиях цифровизации образования.
Ключевые слова: изменения, педагогическая деятельность, цифровая образовательная среда, траектория профессионального саморазвития.
Annotation. In article from the methodical point of view the category of transformation of pedagogical activity of the teacher in the conditions of modernization and reforming of education is considered; historical digression of "The theory of changes" is carried out; tasks for the teacher at implementation of the professional pedagogical activity are formulated; functions and types of pedagogical activity in the conditions of education digitalization are described.
Keywords: changes, pedagogical activity, digital educational environment, trajectory of professional self-development.

Введение. Рассматривая проблему трансформации педагогической деятельности в условиях модернизации отечественного образования, необходимо обратиться к сущностной характеристике термина «трансформация», пришедшего в русский язык из английского, где оно появилось первоначально около XIV века из французского языка, куда попало из позднелатинской лексики на основе глагол «*transfomare»* [5]. Именно от этого слова, сначала, появился английский глагол «to transform», а, позже - существительное «the transformation». В соответствии со словарем Мерриама-Вебстера в современном смысле этот термин стали употреблять с середины XIX века, когда ему, сначала как глаголу, были присвоены следующие значения:

1. изменять состав или структуру;
2. изменять внешнюю форму или внешний вид;
3. изменить характер или условие.

На этой основе сегодня самому понятию трансформации, как существительному «the transformation», тот же словарь дает следующее определение: «…операция изменения (как путем полного превращения, так и изменения внешнего вида) одной конфигурации или выражения в другую…» [12].

Сходной, но более широкой трактовки придерживается и отечественная наука. Так, Советский энциклопедический словарь, выводит понятие трансформация от позднелатинского «*transformare»,* что трактует как изменение, а обобщенно, термин «трансформация» трактуется, расширительно: как «…изменение чего-либо, преобразование, смена внешнего вида, внутренней структуры или содержания» [2].

Таким образом, категорию трансформаций педагогической деятельности учителя в условиях модернизации и реформирования образования, можно трактовать как совокупность изменений её внешней формы, внутренней структуры и содержания в контексте и под воздействием протекающих процессов модернизации и реформирования образования. Это понимание автор принимает как рабочее и именно им, будет руководствоваться в дальнейшем.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая вопрос трансформаций (изменений), необходимо отметить, что на протяжении последних десятилетий в мировой науке и, прежде всего, в социальной политике и науке управления (менеджменте) сформировалось особое течение – «Теория изменений» (англ. «theory of changes»), приверженцы которого стали пытаться осмыслить эту категорию, применительно к социально-политическим процессам и процессам управления, пытались выявить закономерности их протекания и, как следствие, научиться ими управлять [9].

Наиболее крупным теоретиком «Теории изменений» и главным популяризатором этого термина стала во второй половине 90-х годов XX века известный американский специалист по вопросу реализации детских и семейных социальных программ – Кэрол Вайс. Именно она, анализируя популярные в США в 90-х годах прошлого века муниципальные программы развития детей и семей, впервые огласила вывод, что теории программирования или организационные теории ограниченно применимы к вопросу внедрения преобразований в социальные отношения и сам социум в целом, так как испытывают на себе большое количество субъективных и объективных факторов, которые не учтены в исходных моделях и построениях, что приводит к искажению или вовсе отсутствию запрограммированного результата. Поэтому,

констатировала она, здесь нужна другая теория, которой и стала «Теория изменений». Рассматривая сущность этого подхода, следует констатировать, что с точки зрения самой К. Вейс, теория изменений, на первый взгляд, кажется здравым смыслом, ибо состоят из логического ряда, состоящего из следующих этапов, а именно [3]:

- изложение последовательности результатов, которые ожидаются в результате вмешательства;
- планирование стратегии оценки для аналитических процедур выявления факта достижения или отсутствия прогностических результатов в реалиях разных процессов.

Развивая предложенную К. Вайс, инициативу Энн Кубиш и ряда других исследователей, в системе научного знания устойчиво сформировались три критерия теории изменений [8]:

- Категория 1. «Правдоподобие».
- Категория 2. «Осуществимость».
- Категория 3. «Проверяемость».

Рассматривая их более подробно, следует отметить, что первый критерий – «Правдоподобие» относится к соответствию логики и объективности прогнозируемых результатов с целями изменений. Именно здесь решаются такие вопросы, как [1]:

- Имеют ли они смысл?
- Расстановлены ли результаты в правильном порядке, исходя из хронологии их получения?
- Являются ли необходимые предварительные условия в совокупности достаточными для достижения долгосрочных результатов и конечного воздействия?
- Есть ли пробелы в логике изменений? и т.д.

В свою очередь, исследуя категорию 2, под «осуществимостью» понимается способность инициативы реально достичь запрограммированных результатов и обеспечить позитивность воздействия, а также, ответить на такие вопросы, как:

- Есть ли у организации адекватные ресурсы?
- Нужно ли содействие со стороны партнеров?
- Нужно ли корректировать сферу приложения, ожидания или временные рамки трансформаций? и т.д.

Категория 3, содержит в себе «Проверяемость», которая относится, главным образом, к показателям измеримости и надежности результатов, которые программируются как итоги изменений. Именно они и отвечают на заключительные вопросы, такие как:

- Дадут ли они достаточно информации, чтобы оценить успех инициативы? - Будут ли они убедительными для необходимой аудитории? и т.д.

В дополнение к этим трем основным критериям несколько позже был добавлен критерий «соответствия» сферы применения, так как сама эффективность реализации теоретически сформулированных преобразований непосредственно зависит от выбора правильной области их приложения и реализации. С этой точки зрения она должна быть достаточно широкой, чтобы не оставлять пробелов в модели, и, в то же время, достаточно сфокусированной на имеющихся возможностях и ресурсах. Поэтому, соответствующая сфера применения также интегрирует концепцию оценки «достижимости».

Многие пути достижения результатов в «Теории изменений» включают в себя «потолок достижимости». Это, своего рода, предел результатов, которые могут быть достигнуты любыми преобразованиями, отсекающими включение в цель преобразований высшего порядка, которые не поддаются ее достижению, например «справедливое общество» [4].

Сегодня теория изменений как концепция пустила глубокие корни в ряде отраслей, включая экологию и менеджмент, но больше, всё же, связана с социологией и политологией. Её современные исследователи Дж. Остин и Дж. Бартунек отмечают, что, на практике её сущность в современном понимании заключается в определении подходов программирования процессов развития, основанных на более или менее четких предположениях относительно таких компонентов, как [10]:

- процессов, посредством которых реализуются сами изменения;
- воздействий, необходимых для осуществления этих изменений.

Интеграция теории изменений в вопросы развития образования относится к самому началу XXI века, когда начал выходить специальный журнал – «Журнал изменений в образовании» (англ. «Journal of educational changes»), ставший флагманом интеграции парадигмы «теории изменений» в сферу образования. Практически сразу с этим журналом стали сотрудничать и активно в нем публиковаться такие зарубежные теоретики развития и модернизации образования как Э. Харгривз, М. Маклафлин и Д. Митра, П. Сальберг, С. Ринкон-Галлардо, Д. Ширли и ряд других [11].

Анализируя первые 15 лет интеграции теории изменений в образование в англоязычном педагогическом дискурсе, можно представить следующие этапы [6]:

- Подготовительный этап (2000–2002), включающий в себя исследование возможности использования универсальность масштабных образовательных изменений.
- Начальный этап (2002–2005), в котором осуществлялся акцент на равенство прав участников изменений и учет контекста трансформаций.
- Средний этап (2006–2008), при котором происходило возвышение PISA и признание его результатов в качестве объективных доказательств успешности изменений.
- Промежуточный этап (2009–2011), в период которого осуществлялись некоторые попытки рефлексии педагогических трансформаций в системе PISA.
- Современный этап (2012–2014), отличающийся процессами глобализации изменений и эмпиризмом.

Кратко охарактеризуем каждый этап. Итак, на подготовительном этапе в самом начале 2000 годов главным сторонником наиболее активной интеграции теории изменений в образовательную сферу стал главный редактор указанного выше журнала - Энди Харгривз. Он, в некоторой степени обоснованно, считал, что теория изменений, экстраполируемая в образование способна модернизировать школу и труд педагога так, что они станут более эффективными и будут более адекватно отвечать на вызовы глобализации. И, проще, дадут возможность определить направление развития и преобразования школы после десятилетий неудачных реформ. В этих условиях, по его мнению, на передний план выходит описание, анализ и распространение наилучших и наиболее удачных практик внедрения изменений в образование. Практически все предложенные практики были сгенерированы и успешно применены в англо-американских школах,

поэтому, сторонники интеграции считали, что они без крупных изменений могут быть реализованы и во всех других национальных школах [7].

На начальном этапе, когда стало ясно, что по результатам тестирования PISA, английские и американские национальные школы, теоретики которых считали свои практики наилучшими, существенно уступили Гонконгу, Финляндии и Южной Корее, встал вопрос о критическом переосмыслении применения теории изменений в образовании и выработки особого внимания к соблюдению всех его требований участниками школьных преобразований в лице как учеников, так и учителей (преподавателей). В таких условиях, педагогические сообщества начинают модифицировать практики изменений, распространенные на предыдущем этапе под свой контекст и национальную специфику, обращая особое внимание на средства реализации изменений и вопросы справедливости в этом процессе.

На протяжении 2006-2008 годов, то есть, среднего этапа, результаты PISA стали приниматься абсолютно всеми как окончательные критерии успешности изменений. Это позволило Кристоферу Дэю констатировать, что основание, на котором произойдет конвергенция потребностей и проблем политиков от образования и школьных учителей, наконец-то найдено, а наиболее эффективный путь для изменений в образовании заключается в инвестициях и доверии к профессионализму учителей в отличие от карательного внешнего контроля над школами. Эта парадигма включала в себя как взгляды педагогов, так и международные данные, предоставленные высокоэффективными системами в PISA [13].

Промежуточный этап, который пришелся на 2009-2011 годы, в истории интеграции теории изменений в образовательную сферу нанес ещё более сильный удар по господству «Англосферы» в вопросе разработки и реализации моделей трансформации образования. Здесь на передний план окончательно вышли не англо-американские специалисты, которые обращались к собственному национальному опыту интеграции изменений в образование, позитивные результаты реализации которых они уже предлагали внедрять всем своим англоязычным коллегам, а финский теоретик образовательных изменений П. Сальберг и китайские специалисты Дж. Ли и М. Йин.

Наконец, последний, современный этап, пришедшийся на 2012-2014 годы текущего столетия, свидетельствует нам о том, что на передний край внедрения изменений в функционирование национальной школы и труд педагога все более и более активно входят средства и возможности информационно-коммуникационных технологий и магистральным процессом становится цифровизация образования. Провозвестником этого направления стал Мэл Ансов – профессор Образовательной школы Манчестерского университета. В своей парадигме, он не сконцентрировался на персонах (ученик, учитель, политик от образования), на процессах (обучение, научение, организация и управление), а обратимся к большим массивах данных и стратегии построения единой межшкольной системы оперативного обмена информацией, в том числе и практиками интеграции изменений. Таким образом, в его видении и видении его последователей школы и составляющие их учителя и ученики, должны быть объединены в общую глобальную информационную систему, откуда в режиме реального времени можно черпать как общую так и специальную информацию, обмениваться данными и т.п.

Однако, несмотря на такие смелые предложения и возможные прогнозы, опередившие своё время, центром школы все равно останется педагогическая деятельность учителя. Рассмотрим её современную сущность. Отправным моментом здесь должно стать утверждение, что она является комплексной, объединяя в себе сразу несколько связанных видов, направленных на реализацию и достижение образовательных и воспитательных целей и задач. На практике в этом комплексе можно выделить учебно-познавательную, трудовую, общественную, спортивно-оздоровительную и художественно-эстетическую деятельность, генеральным направлением которой в купе выступает формирование и развитие разнообразных личностных качеств учащихся. В тоже время, на современном этапе, общество и государство предъявляют к педагогической деятельности учителя в контексте оказания им образовательных услуг, всё повышающиеся требования, продиктованные сложностью нынешней социально-политической ситуации [15].

В этих условиях, в качестве одного из приоритетов системы образования вообще называется достижение нового образовательного результата, отвечающего специфике настоящего момента, заключающегося в формировании ключевых компетентностей. Именно они должны стать залогом успешной самореализации учащихся в условиях трансформирующейся экономики, технологического поворота, интенсивного развития социальных отношений и гражданских практик современного российского социума, будучи выраженными в готовности делать осознанный и ответственный выбор компетентности в сфере новых информационных технологий, готовности к самообразованию (пожизненному образованию), социальной компетентности - готовности к позитивному социальному взаимодействию), коммуникативной компетентности.

Такой подход приводит нас к необходимости, во многом, по-новому сформулировать задачи, которые решает учитель при осуществлении своей профессиональной педагогической деятельности, которые включают следующее [14]:

1. Четко осознавать местоположение ученика в образовательном процессе. Особенно важность этой задачи обостряется в условиях перехода к профильному обучению, в условиях чего учитель становится соратником ученика по выстраиванию и освоению им собственного образовательного и жизненного маршрута, на основе его способностей, желаний и устремлений.

2. Организовывать целенаправленный образовательный процесс, применительно к каждой конкретной ступени образования. В рамках этой задачи профессиональной педагогической деятельности учителю приходится сегодня обеспечивать совмещение содержания, призванного обеспечить повышение качества образования с вариативностью среднего образования. В этих условиях появляется необходимость обуславливать свою работу и работу учащихся целями, характерными именно для конкретного уровня образования - базовая программа, углубленное изучение, профильная подготовка.

3. Интегрировать других субъектов образовательного процесса в единую систему. Решение этой задачи требует, с одной стороны, от преподавателя понимания – кого и как включать в систему реализации учебного процесса, в связи с тем, что сегодня объективно существует расширительное представление о составе участников образовательного процесса, куда кроме учителей, учеников, их родителей (законных представителей) включают и носителей специфической информации и умений, которые могут быть включены в учебный процесс удаленно и т.п. Исходя из этого, учитель должен владеть технологиями и навыками проектирования и моделирования, которые привлекаются для формирования единой системы.

4. Создавать и использовать образовательную среду используя не только традиционные ресурсы традиционных классных комнат и пособий на бумажных носителях, но инновационные коммуникационные и информационные технологии.

5. Проектировать и осуществлять траектории собственного профессионального саморазвития.

Перечисленные выше задачи, дополняются непосредственными педагогическими функциями, которые учитель реализует по ходу конкретного процесса обучения, воплощая в них своё прямое предназначение – обучать. Среди многообразия этих функций могут быть выделены три ключевые: информирующая, контролирующая, оценочная.

Рассматривая их подробнее, следует констатировать, что первая функция (информирующая) вовлекает учителя и ученика в единый процесс информационного обмена, когда на, начальном этапе, ученик является акцептором наибольшего обмена информации, а учитель её источником. Однако, постепенно, прямая передача учителем готовой для усвоения или применения учеником информации в объёме снижается, уступая место ученическому самообразованию и самоподготовке. В конечном итоге, учитель и ученик должны стать соратниками – партнерами по осуществлению самообразования, поиску и получению новых знаний, приобретению навыков и более широко формированию компетенций.

В свою очередь, контролирующая функция включает текущие и итоговые формы наблюдения за учащимися, включая анализ и заключение относительно усвоениями ими учебного материала, выработки навыков и формирования компетенций. В рамках этой функции, объём контроля также постепенно снижается и если на ранних этапах учащиеся подвергаются практически тотальному контролю, со стороны учителей, что призвано обеспечить эффективное протекание учебного процесса и, прежде всего, освоение инструментами, навыками и технологиями обучения, то есть научение учиться. Со временем, ближе к окончанию обучения, объем контроля со стороны учителя существенно падает. В нем начинают главенствовать итоговые, а не текущие формы, что является второй составляющей процесса самообразования.

Наконец, третьей функцией выступает оценочная. Она предполагает доведение до учащегося качественной объективной оценки его учебной деятельности, как в целом, так и по отдельным видам и заданиям. При этом, на начальном этапе, оцениваются исключительно конкретные задания. Позже, постепенно оценка перетекает к целостным видам деятельности, то есть освоению материала и навыков по конкретному предмету или виду учебной деятельности. Итогом становится оценка подготовки выпускника в целом как определение качественной характеристики результатов его обучения в школе. Здесь следует отметить, что, кроме перечисленных воплощений реализации оценочной функции, существует ещё и такая практика как самооценка учащимся текущих и итоговых результатов собственной учебно-образовательной деятельности. Следует отметить, что она справедливо применяется учителями-практиками весьма ограниченно, только на заключительном этапе обучения и исключительно к отдельным учащимся, которые обладают высокой степенью учебного самосознания и способны объективно оценить ход и результаты своей работы по заданию, предмету или обучению в школе в целом.

Давая комплексную характеристику перечисленным ключевым функциям, реализуемым учителем в процессе своей профессиональной педагогической деятельности, необходимо отметить их тесную связь и взаимообусловленность. По сути, они выступают формами реализации главного назначения профессионального учителя - обеспечение условий для вовлечения учащихся в познавательную деятельность и приведения её в форму самостоятельности. На втором плане находится стимулирование действий учащихся для достижения поставленной цели, обеспечение эмоциональной активизации детей в ходе работы, создание педагогической ситуации успеха для каждого ребенка, поддержание общего позитивного эмоционально-делового фона. Наконец, третья – осуществление совместно с учениками объективной качественной экспертизы полученного результата.

Выводы. Воплощая перечисленные функции в конкретной работе, профессиональный учитель использует следующие виды деятельности:

А) Целеполагающий, предполагающее формирование сначала для себя, а потом и для детей осознанно предвосхищаемого результата деятельности как её итога, и донесение этого результата в понятной форме до каждого учащегося.

Б) Мотивационный, включающая использование позитивных ресурсов психики учащихся, формирование у них соответствующих учебных установок (ориентаций), прежде всего на активное познание окружающего мира и самопознание.

В) Отборочный, который применяется для достижения поставленной цели, как двуединства приемов её достижения и инструментов, призванных обеспечить это, в котором обязательно участвуют ученики.

Г) Деятельностный, в рамках которого учитель, чем дальше, тем всё более часто совместно с учащимися отбирает варианты действий для достижения поставленной цели, с учетом возможностей учащихся.

Д) Результирующий, когда достижение учащимися личностно-значимых результатов наконец-то происходит.

Е) Оценочный, предполагающий объективную, со стороны учителя и субъективную, со стороны ученика качественную оценку итогов и результатов учебной деятельности и достижения поставленной цели в целом.

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.

Педагогика

УДК 377
старший научный сотрудник НИЦ-2,
доктор педагогических наук, доцент Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);
аспирант кафедры социальной педагогики Мачехина Наталия Александровна
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья раскрывает системные изменения в деятельности учителя, вызванные стремительным внедрением информационно- коммуникационных технологий в образовательный процесс; описаны перспективные технологии обучения в условиях общеобразовательной организации, с реализацией которых меняется роль современного учителя.
Ключевые слова: цифровая образовательная среда, педагогическое сообщество, образовательный потенциал, мультимедийные технологии.
Annotation. Article opens the system changes in activity of the teacher caused by rapid implementation of information communication technologies in educational process; perspective technologies of training in the conditions of the general education organization with which implementation the role of the modern teacher changes are described.
Keywords: digital educational environment, pedagogical community, educational potential, multimedia technologies.

Введение. Рассматривая реализацию информационно- коммуникационных технологий (ИКТ) в средней школе современной России, следует отметить, что их анализ и их интеграция на протяжении последних 20 лет позволяет констатировать, что сегодня, в педагогическом сообществе, сложились три основных подхода к пониманию их смысла и назначения [8]:

- Первый подход рассматривает сам процесс в контексте предмета изучения.
- Второй подход является основанием рассмотрения процесса внедрения ИКТ в основную школу в виде средства обучения.
- Третий подход рассматривает данный процесс с точки зрения его как инструмента оптимизации и оптимализации учебного процесса в целом.

Эти подходы сформировались, с одной стороны, на основе осмысления учительским сообществом процессов и результатов интеграции ИКТ в повседневную работу средней школы и, в тоже время заложены на уровне парадигмы разработками ведущих отечественных специалистов, исследовавших эти вопросы на протяжении второй половины 90-х годов XX века. Так, в одной из работ, представляющей попытку наиболее последовательного осмысления ИКТ в школе и ставшей этапной для целого поколения российских учителей, книге чл.-корр. РАО Ирэны Роберт и чл.-корр. РАО Петра Самойленко «Информационные технологии в науке и образовании» [10], предлагается комплексная классификация возможностей и направлений использования ИКТ в школе, а именно: средство обучения; средство, совершенствующие процесс преподавания; инструмент познания окружающей действительности и самопознания; средство развития личности обучаемого; объект изучения в рамках освоения курса информатики; средство коммуникации; средство автоматизации процесса обработки результатов эксперимента и управления; средство автоматизации процессов контроля и коррекции результатов учебной деятельности, тестирования и психодиагностики; средств организации интеллектуального досуга.

Эта классификация не утеряла своей актуальности, но сегодня, по истечении 20 лет, следует констатировать, что на передний план выходит новая парадигма. Её сущность заключается в реализации ИТ для личностно-ориентированного развития всех участников педагогического процесса: учащихся, преподавателей, администрации. Это становится возможным только при условии комплексного воздействия информационных технологий на всех субъектов педагогической системы, то есть создания информационной среды и информационных ресурсов образовательного процесса. Ключевым вопросом в этих условиях выступает трансформация профессиональной роли преподавателя [14].

Изложение основного материала статьи. В наши дни, игнорировать образовательный потенциал информационно-коммуникационных технологий уже невозможно, поэтому, закономерно, школьные учителя, по большей части добровольно и с интересом, но, в некоторых случаях и принудительно, переходят на образовательную платформу, которую сегодня именуют «цифровой», переводя собственное преподавание на качественно новый уровень в контексте использования накопленного на сегодняшний день методического и дидактического багажа. Также, необходимо отметить, что процесс использования ИКТ позволяет педагогическому составу средней школы существенно повысить степень образовательного воздействия на занятиях, активизировать мотивацию учащихся к познанию нового, стимулировать обучение вообще и изучение предметного материала в частности.

Исследуя, в таких условиях, потенциал новых информационных технологий применительно к формированию новых методов преподавания и, как следствие, трансформации профессионально-педагогической деятельности учителя, необходимо отметить, что её содержание, в новых условиях, будет существенно отличаться от традиционной по ряду параметров, а именно [5]:

1. *Произойдет* существенное усложнение процесса разработки учебных программ и курсов обучения, так как их технологическая основа, в значительной степени, изменится. Новая платформа потребует от преподавателя выработки и закрепления ряда специфических навыков и приёмов педагогической работы. Это продиктовано тем, что современные технологи поиска и получения информации предоставляют для учащихся, других преподавателей и экспертов, практически неисчерпаемый источник информации всех видов, что усиливает конкуренцию и контроль за качеством учебных материалов.

2. *Измениться* специфика преподавательского профессионального труда, так как, исходя из того, что специфика современного этапа развития педагогического процесса заключается в том, что центральной фигурой, в отличие от традиционного образования, где таковым является преподаватель, постепенно становится ученик - обучающийся активно строить свою собственную траекторию обучения, выбирать определенный вектор в личностной образовательной среде. В таких условиях, ключевой функцией преподавателя становится не насыщение учащегося знаниями, а оказание всемерной поддержки его интересу, что неизбежно выразится в его успешном продвижении по системе учебной информации, облегчит решение возникающих проблем, поможет освоить широкий и разнообразный учебный материал. В среде наиболее подвинувшихся по пути вхождения в общество знаний и диджитализации образования было выработано специальное понятие «фацилитатор» (англ. «the facilitator») – посредник, помощник, ассистент, то есть тот, кто помогает учиться, своего рода «проводник ученика в мир знаний».

3. *Грядет* интенсивная активизация информационного взаимодействия между учителем и контингентом учащихся, вплоть до конкретного ученика. Ранее, в традиционной модели организации, особенно относящейся к периоду советской школы, преобладала и, более того, насаждалась «условно – коллективная» обратная связь, когда учитель обращался к классному коллективу в целом, не имея зачастую возможности, например, дифференцировать домашние задания, в зависимости от характеристик конкретных учеников, а вопрос непосредственной помощи слабо успевающим учащимся пытались решать, например, квазипедагогическими средствами, такими как закреплением успевающих учащихся (отличников) за ними для оказания посильной помощи в подготовке домашнего задания. В нынешних условиях, когда компьютер с выходом в интернет и электронной почтой является повсеместным атрибутом, учитель и ученик получают возможность тесного информационного взаимодействия в режиме реального времени.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что такие широкие изменения не могут не повлечь за собой несколько более глубоких трансформаций уже психологических аспектов учительского труда и личности учителя. Вопросы взаимодействия человека и машины (робота, компьютера) интересовали различных специалистов давно. Одними из первых эти вопросы подняли психологи и социологи. В области педагогики, как было установлено, диалог человека и ЭВМ приводит к трансформациям мышления, памяти, воображения, процессов восприятия и переработки информации, эмоциональной сферы [1].

Таким образом, применение ИКТ затрагивает не только внешнюю сторону образовательного процесса – преподавания и обучения, но и меняет участников этого процесса изнутри, трансформируя их мыслительные, когнитивные и эмоционально-мотивационные процессы. Эти технологии меняют характер человека, усиливая его когнитивную мотивацию но, исключительно при работе с компьютером и не распространяется на иные источники информации и учебные средства. В ряде исследований также отмечается, что ИКТ влияют на формирование мышления учащихся в теоретическом, творческом и модульно-рефлексивном плане, а компьютерная визуализация учебной информации оказывает существенное влияние на формирование образного мышления за счет создания визуальных трехмерных представлений, а это, в свою очередь обогащает восприятие учебного материала учащимся, способствует его научному пониманию [3, 6, 11].

Переходя к непосредственному рассмотрению потенциала информационных технологий в отношении трансформаций профессиональной деятельности учителя средней школы, необходимо отметить, что её ядром, вне зависимости ни от каких внешних факторов будет выступать организация и осуществление учебного процесса. Учитывая специфику современного момента, сами специалисты в области информационных технологий – программисты и технологи, уверенно пытаются свести трансформации образовательного процесса к примитивно техническому пониманию, заключающемуся в производстве и продвижении образовательных продуктов, котором ведущую роль будет играть обыкновенная реклама. Однако, задачу разумного отбора содержания обучения, выбора форм организации и осуществления учебного процесса, распределения контента и форм относительно целей и уровней обучения никто не отменял и не отменит в перспективе. Исходя из этого, следует констатировать, что компьютеру пока не суждено заменить учителя, но подспорьем для активизации познания и организации обучения он уже стал [15].

Оценивая прогресс, в рамках которого протекает сегодня развитие ИКТ в образовании, необходимо отметить, что его генеральным направлением выступает практически окончательный переход от «гипертекстовых и ссылочных форм», оперирующих, в основном, *вербально-буквенной информацией* к «глобальным мультимедийным технологиям», *интегрирующими в единый комплекс цифробуквенную информацию, изображения статические* (картинки), *динамические* (видео) *и звуковые* (аудиофайлы). Исходя из этого, современные ИКТ предполагают, практически, одновременное использование всех каналов восприятия учебной информации [2]. Традиционно, основным каналом восприятия при обучении был *слуховой*. Именно звуковое оглашение нового материала - устный рассказ учителя, длительное время, несколько столетий, был основным, если не главным способом обучения. С появлением различных технических средств показа изображений, педагогика стала все более и более интенсивно обращаться к *визуальному восприятию информации*, ценность которого восточные педагогические системы выразили известным китайским афоризмом: «Одна картина заменяет тысячу слов!»… Особенно активно визуальный канал в образовании стал использоваться с появлением компьютеров и мультимедийных программ.

Итак, визуальное восприятие человеком различных объектов имеет ряд особенностей. Изначально, осмотр нового объекта ведется путем многочисленных движений глаз. После того как объект осмотрен в общем, внимание к нему ослабевает и далее мозг реагирует только на изменения, происходящие с объектом или самого объекта. Закономерно, что движущиеся объекты вызывают у человека более сильную реакцию, чем неподвижные. Особенно сильная реакция, превосходящая просто движущиеся элементы, вызывается надвигающимися или удаляющими объектами [13].

Такая психофизиологическая специфика восприятия приводит к необходимости перестройки способов предъявления учебного материала в сторону более активного учета особенностей и применения эффективных приемов, когда учащимся демонстрируются трансформирующиеся изображения, например: достраиваемые комбинации новыми элементами, представление новых данных увязано с движущимися объектами, причем в первую очередь – приближающимися или удаляющимися, объектами, проходящими мимо глаза и, наконец, в последнюю очередь, не изменяющимися со временем объектам.

Вторым, по значимости является *звуковой* канал. Его составляют разнотипные аудиальные сигналы, воспринимаемые человеком и отражающиеся в сознании. Среди них: речь, музыка, упорядоченные периодические и разовые сигналы, характерные и беспорядочные шумы. Объективно, ключевую роль среди этих типов играет речь, традиционно занимающая виднейшее место в организации учебного процесса и использовании информационных технологий. На втором месте в жизни человека располагаются естественные и искусственные шумы. Результаты исследований показывают, что лишение человека восприятия шумов приводит к снижению активности человека и порождает у него психологический дискомфорт [7].

В таких условиях, шумовое сопровождение должно занимать свое место в учебном процессе. Однако, речь идет не о всяком шумовом фоне. Доказано, что стимулирующим воздействием на учащихся обладает музыка, повышающая работоспособность учащихся в среднем на 20%, повышающая концентрацию внимания и разгружающая психику. При этом, музыкальные предпочтения напрямую связаны с превалирующими мозговыми ритмами, чем объясняется склонность к спокойной и плавной, либо к ритмичной и быстрой музыке. В таких условиях, сопровождение восприятия учебного материала с использованием компьютера должно сопровождаться так называемой функциональной музыкой, подбор которой лежит на преподавателе. Кроме этого, существуют два типа сигналов: *позитивные*, призванные стимулировать мыслительную деятельность или поведение и *негативные*, принуждающие акцептора прервать тот или иной вид деятельности и остановиться, либо перейти к другому виду деятельности. Использование компьютера как источника таких сигналов, при целенаправленном и систематическом использовании, может стать важным средством педагогического воздействия в системе аудиального взаимодействия учителя и ученика.

Каналом воздействия, который на начальных этапах интеграции компьютерных технологий был задействован немного менее, нежели чем визуальный и звуковой, выступает *тактильный* канал, ориентированный на приобретение (закрепление) информации через ощущения. ИК образовательные технологии, того раннего времени, обладали исключительно двумя основными формами тактильного взаимодействия с компьютером – работа на клавиатуре и управление компьютерными программами с использованием таких периферических устройств как джойстик или «мышь».

Сегодня, учитывая значительный прогресс как в аппаратных, так и в программных средствах ИКТ, сформировалось несколько направлений, где реализация компьютера как средства обучения осуществляется именно тактильным способом. С одной стороны, это новое использование уже привычных средств – клавиатуры, джойстика, микрофона, которые расширяют своё функциональное назначение, становясь, вместо периферического технического устройства призванного обеспечить связь пользователя с компьютером, полноправными участниками учебного процесса, будучи неотъемлемой и важной частью компьютера как инструмента обучения.

Среди современных направлений реализации тактильного канала выделяется [4]:

1. *Применение микрофона* для активизации изучения иностранных языков, в системе диалога с обучающей программой нового поколения, способной самостоятельно установить правильность произношения звуков, дифтонгов и трифтонгов, применение словосочетаний и идиом и построение предложения в целом.

2. *Использование графических планшетов или интерактивных клавиатур* в гуманитарных предметах, представляющих возможность интерактивного (включенного) познания учебного материала.

3. *Применение джойстиков, манипуляторов типа «мышь», панелей типа «тач-пад» и «тач-скрин»* для освоения теоретических основ технологий (дизайн, проектирование), а также в курсах физики, химии, биологии и др.

4. *Использование аппаратно-программных комплексов* (виртуальных машин и т.п.) для компьютерных исследований на материале физики, химии, биологии как виртуальной лаборатории или измерительного комплекса.

Переходя к рассмотрению аппаратной составляющей ИКТ в контексте её трансформационного воздействия на профессионально-педагогическую деятельность учителя средней школы, следует отметить, что спектр аппаратных средств ИКТ сегодня весьма широк. Он простирается от привычных уже всем

настольных персональных компьютеров со сканнером и принтером в качестве минимальной периферии, вплоть до продвинутых планшетных компьютеров, связанных напрямую с облаком данных и 3d принтером. В идеале учитель должен уметь эффективно использовать в современном образовательном процессе, если не все аппараты из этого спектра, то, хотя бы большинство.

Итак, собственно компьютер. Он представляет собой программируемое электронное устройство, способное обрабатывать данные на основе математических вычислений, руководствуясь алгеброй логики. Возможность применения современных мультимедийных форматов - компьютерной графики, звука в сочетании с современными средствами видеотехники, позволяет моделировать различные ситуации и среды, выводя занятия на качественно более высокий уровень, за счет чего интенсифицировать освоение учебного материала по предмету и образовательный процесс в целом. Основными, профильными направлениями использования компьютера в образовательном процессе выступают: работа с обучающими программами, выполнение математических вычислений, поиск информации, моделирование различных процессов.

Однако, на сегодняшний день, использование собственно компьютера уже не представляет такого интереса, как буквально 10-15 лет назад или ранее. В наши дни на передний план вышли компьютеры, оснащенные такими мощными средствами визуализации как мультимедийный проектор и интерактивная доска. Именно они могут эффективно оптимизировать уровень усвоения знаний учащимися при помощи перевода информации в вид изображений. Мультимедийный проектор (видеопроектор) представляет собой специфическое техническое средство проецирования различных изображений на большой экран с источника видеосигнала. Он позволяет: пользоваться любыми компьютерными приложениями; использовать на занятиях обучающие видеофайлы; демонстрировать PPT презентацию для аудитории; использовать материалы глобальной сети Интернет и т.д.

Применение проектора в учебной деятельности позволяет резко повысить наглядность учебного процесса.

Вторыми аппаратными средствами, по уровню автоматизации выступают «графопроектор» и «слайд-проектор». Первый из них в состоянии проецировать на экран статические изображения, нанесённые на прозрачную пленку стандартного формата А4. Также его можно использовать для демонстрации динамических иллюстраций волновых и оптических явлений, химических реакций. В свою очередь, «слайд-проектор» предназначен для проецирования статической информации с точной цветопередачей относительно носителя информации (слайда) и автоматической подстройкой фокуса резкости изображения. Эти аппараты, хоть и условно относятся сегодня к ИКТ, но являются широко распространенным средством визуализации учебного материала в школах. И, хотя, сегодня недостаточно школ, где имеются мультимедийные проекторы, все равно необходимо учителям осваивать и их возможности, так как не исключена возможность необходимости использования их [9].

Однако наиболее передовым аппаратным средством информационно-коммуникационных технологий в современной средней школе является «интерактивная доска». Она представляет собой сенсорный экран, подсоединённый к компьютеру, изображение с которого передаётся на доску при помощи мультимедийного проектора. Для нормальной работы интерактивной доски, необходимо специальное ПО, установленное на компьютере. Сенсорный экран будет реагировать на действия пользователя исключительно в этом случае. Доска позволяет наносить на неё специальные записи, для чего предназначены специальные маркеры. Качание ими доски преобразуются в сигнал, который передаётся по проводному или инфракрасному каналу на компьютер, побуждая программное обеспечение выполнить требуемое действие. Писать можно непосредственно на экране, то есть на доске или экране компьютера, после чего написанное, соответственно появится на экране или доске. Интерактивные доски бывают прямой и обратной проекции. В первом случае, проектор помещается перед доской, во втором проектор устанавливается за доской.

В процессе обучения так же возможно использование аудио проигрывателей, видеопроигрывателей, DVD-плееров и др., встроенных в компьютер аппаратно или виртуально [12].

Прорыв в использовании ИКТ в образовании справедливо связывается с распространением современных «Интернет-технологий». На переднем плане, по степени интеграции в учебный процесс, из этого раздела технологий находятся «электронные библиотеки». Они призваны решать одну из ключевых задач, современного общества в целом и образования в частности, то есть, организации доступа к электронным информационным ресурсам. По сути, электронные библиотеки представляют собой распределенные каталогизированные информационные системы, позволяющие хранить, обрабатывать, распространять, анализировать, а также организовывать поиск в разнообразных коллекциях электронных документов через глобальные сети передачи данных. Являясь новым этапом в развитии хранилищ информации, роль которых длительное время выполняли традиционные библиотеки и архивы, электронные библиотеки имеют ряд преимуществ, по следующим основаниям:

- *по характеру решаемых задач*, электронные библиотеки ориентированы на анализ, поиск информации (данных), а также её структуризацию, классификацию и систематизацию по типам и разновидностям контекстного поиска, задаваемого пользователем. Традиционные библиотеки предназначены только для систематизации по определенным правилам, не зависящим от пользователя.

- *по организационной структуре*, электронная библиотека представляет электронный ресурс, способный аккумулировать информационные ресурсы, принадлежащие не одной организации, а различным организациям или даже частным лицам.

Для успешной интеграции потенциала электронных библиотек в профессионально-педагогические трансформации учителю необходимо уяснить технологию формирования ресурсов их фонда и принципы обслуживания пользователей. Итак, основными целями электронных библиотек в наши дни являются: повышение уровня доступности информации, содействие сохранению научного и культурного наследия, повышение эффективности работы и обучения, интенсификация их скорости.

Исходя из поставленных целей, «электронные библиотеки» решают ряд задач. Среди них ключевыми выступают такие, как: интеграция информационных ресурсов и эффективная навигация в них. Сегодня, благодаря широкому распространению доступа к глобальной вычислительной сети Интернет, электронные библиотеки становятся доступны практически всем. Они бывают, в основном, бывают двух видов: неспециализированные библиотеки общего характера и специализированные библиотеки, объединяющие только тематическую литературу. Благодаря им, и учитель, и ученик имеют возможность практически безгранично получать новые знания, не выходя из дома.

Важной инновационной формой, вошедшей в моду практически последние несколько лет стали, так называемые, «вебинары». Сам этот термин происходит от объединения двух слов «Веб» – сеть (англ. the web) и «семинар», что в дословной расшифровке означает форму образовательного процесса, проводящуюся через сеть. Обобщенно, «вебинары» позволяют сегодня наиболее полно использовать, так называемые, «технологии удаленного «онлайн-обучения»», имеющиеся в наличие на современном этапе. Они представляют собой семинары или конференции, которые проводятся дистанционно, через Интернет с использованием соответствующих технических средств: наушников, микрофонов и веб-камер, а также, специальное программное обеспечение. Своим пользователям эта технология предоставляет широкий спектр возможностей, среди которых:

«видео» в режиме реального времени, как правило, через «веб-камеру»; *«аудио-связь»* в режиме реального времени с использованием наушников и микрофона; *«слайдовые презентации»*; *записи* для последующего просмотра и прослушивания; *«текстовый чат»* для сеансов вопросов и ответов в режиме реального времени; *осуществление* процедур голосования; *проведение* выборочных опросов; *использование* «удалённого рабочего стола»; *коллективное* использование приложений и пр.

Выводы. Все вышеперечисленное даёт неоспоримые образовательно-педагогические преимущества, среди которых: *отсутствие* территориальной привязки обучающегося к месту обучения; *оптимизация* финансовых расходов на помещения, раздаточные материалы и т.п.; *автоматическая фиксация «вебинаров»* на электронных носителях, что позволяет в дальнейшем использовать учебные материалы бесконечное количество раз.

В тоже время, необходимо отметить, что «вебинары», в свою очередь, не лишены определенных недостатков, крупнейшим из которых является ограничение «feedback» связи для участников. Однако, нужно сказать, что на современном этапе образовательной работы в школах идут активные поиски решения данной проблемы.

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.

УДК 378

инспектор по клубной и культурно-просветительной работе отделения воспитательной работы отдела морально-психологического обеспечения Сибгатуллин Алмаз Юнусович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается одна из важнейших проблем компетентностного подхода, связанная с недостаточностью разработки соответствующего понятийно-терминологического аппарата. На примере общекультурной компетентности показаны вариативность, непоследовательность и ошибочность трактовки данного понятия различными авторами, приводящие исследователей к последующим методологическим проблемам. На основе изучения родовых понятий, которыми являются «компетентность» и «культура», а также понимания категории общности, предложено новое видение общекультурной компетентности, основанное на ассоциациях с результатами образовательного процесса.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, понятие, трактовки, содержание.

Annotation. In article one of the most important problems of competence-based approach connected with insufficiency of development of the corresponding conceptual terms framework reveals. On the example of common cultural competence the variability, inconsistency and inaccuracy of interpretation of this concept various authors leading researchers to the subsequent methodological problems are shown. On the basis of studying of generic terms which "competence" and "culture" are and also understanding of category of community, the new vision of common cultural competence based on associations with results of educational process is offered.

Keywords: common cultural competence, concept, treatments, contents.

Введение. Понятия компетентности и компетенций уже давно не являются новыми для российской системы образования, уже более двадцати лет функционирующей в рамках созвучного данным терминам методологического подхода. Однако, несмотря на достаточный исторический опыт апробации сотвествующих данному подходу идей, многие его положения остаются спорными и поныне, порождая разночтения и семантическую вариативность даже в отношении его ключевых позиций. Дело в том, что компетентностью в наши обозначают едва ли не все явления педагогической действительности, начиная от собственно результатов образовательного процесса (чем она по общему правилу и является) и, заканчивая профессиограммой, средствами учебной деятельности, диагностическими показателями и т.д. Ситуацию усугубляет все более расширяющаяся дифференциация компетенций и компетенций, их интеграция либо, напротив, противопоставление, когда понимание данных терминов становится затруднительным не только для педагогов-практиков, но и для исследователей, специализирующихся на изучении проблем компетентностного подхода.

Одним из наиболее спорных видов компетентности по праву можно считать общекультурную компетентность человека, одно лишь наименование которой легко переваливает через десяток различных вариантов. Далеко не полный перечень встречающихся в научной литературе синонимов общекультурной компетентности включается в себя базовые, ключевые, общие, корпоративные, исключительные, генерализованные и другие ее разновидности. Не менее разнообразными являются и трактовки данной компетентности, как сориентированные на представлениях культуры и ее компонентов, так и вовсе оторванные от своих родовых понятий, а потому неадекватные и непригодные для практического использования.

Важно отметить, что, вопреки достаточно широкой распространенности работ по общекультурной компетентности и смежных с ним терминов в различных научных источниках, число исследователей занимающихся изучением данной проблемы, мягко сказать, невелико. В подавляющем большинстве случаев количество научных работ того или иного автора, посвященных общекультурной компетентности, редко превышает единичное значение. При этом в данных работах ставятся настолько глобальные вопросы по общекультурной компетентности, что их решение невозможно без многолетних научных изысканий, обязательная апробация которых с использованием научной печати отсутствует. В итоге, такие единичные статьи и тезисы, а также реплики и упоминания, в целом создающие общий научный фон актуализации общекультурной компетентности, вместо консолидированного взгляда, представляют собой многоголосие разнообразных субъективных и часто неаргументированных мнений по рассматриваемой проблеме, изучение которых не приносит положительных результатов.

Изложение основного материала статьи. Ведущими исследователями проблемы общекультурной компетентности сегодня можно считать Т.В. Алатырцеву, Т.В. Ежову, Н.Ю. Конасову, Н.Н. Клеменцеву, А.А. Кондрашкину, С.Л. Троянскую, Э.Е. Пантелеева подробно исследовавших данный вопрос, в том числе и на уровне диссертационных работ. Каждый из этих ученых в своих работах дает авторское определение общекультурной компетентности, отличающееся своим аутентичным содержанием. Так, по мнению С.Л. Троянской, общекультурная компетентность определяется как интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера [9].

Н.Ю. Конасова определяет общекультурную компетентность в педагогической теории как уровень образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями иных культур [2].

По мнению Л.П. Карпушиной и Т.В. Алатырцева, общая культура личности представляет собой совокупность социального, духовно-нравственного, интеллектуального и эстетического опыта людей, сформированных социально значимых качеств личности, позволяющих осуществлять собственную деятельность в соответствии с требованиями общества на основе норм нравственности и морали [1].

А.А. Кондрашкина понимает под общекультурной компетентностью интегративный показатель накопленных личностью знаний, умений и навыков, и вместе с тем ценностного отношения к явлениям действительности [3].

Сравнительно-сопоставительный анализ только этих трактовок позволяет сделать вывод о значительном разнообразии взглядов различных исследователей на содержание общекультурной компетентности человека, которая в вышеприведенных определениях представлена как интегративная способность, уровень образованности, совокупность опыта, интегративный показатель.

Определения общекультурной компетентности человека встречаются и в трудах признанных и, по нашему мнению, самых авторитетных отечественных исследователей компетентностного подхода, работы которых обладают наиболее высоким индексом научного цитирования. В частности А.В. Хуторской общекультурную компетентность представляет как круг вопросов, которые учащийся должен хорошо знать. Это познание общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций [10, с. 115].

Г.К. Селевко определяет рассматриваемую компетентность как «совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами» [7, с. 139].

Наконец в качестве примера уместно привести определения общекультурной компетентности, встречающиеся в единичных работах различных исследователей посвященных данному вопросу. Так, Л.Л. Супрунова понимает общекультурную компетентность как способность учащегося разрабатывать и осуществлять в синтезе несколько программ саморазвития: интеллектуального, культурного, нравственного и физического [8, с. 48]. По мнению О.А.Павловой, общекультурная компетентность является обязательной для всех направлений подготовки и выполняет методологическую функцию профессионального образования [6]. Разумеется, представленный в качестве примеров перечень определений общекультурной компетентности при желании может быть продолжен и многократно расширен, что, впрочем, не принесет никакой ясности в понимании даже в аспекте конкретизации основных тенденций в изучении рассматриваемого вопроса. Однако уже на основе приведенных трактовок несложно увидеть в качестве ведущей причины несогласованности исследовательских позиций по данной научной проблеме недоработки родовых понятий, используемых при определении общекультурной компетентности. Действительно, не взирая на существенную продолжительность исследовательской работы, понятие компетентности, как уже отмечалось ранее, все еще неполноценно, неустойчиво и противоречиво. Наряду с этим страдает точность определения термина «общекультурный», сущностное наполнение и границы которого размыты. Что скрывается под выражением общей культуры человека неясно по многим причинам. Во-первых, нет определенности с пониманием сущности культуры и ее критериев, которой зачастую обозначают все продукты человеческой деятельности. Даже культурология как наука, специализирующаяся на изучении данного феномена, в наши дни не располагает универсальным и целостным пониманием этой категории и апеллирует более чем 400 определений. Во-вторых, до конца невыясненным остается вопрос о том, каким образом разделить весь массив культуры на общую и иные составляющие, ведь во многих случаях провести четкую границу между ними невозможно.

В связи с этим в понятие общекультурного сегодня включаются многие явления и объекты окружающей действительности, что многократно усложняет педагогическую задачу формирования соответствующей компетентности, уподобляя ее общеобразовательной подготовке человека. К тому же, в связи с возрастными особенностями обучаемых, объем данной компетенции должен дифференцироваться, все более усложняясь на каждой ступени системы образования, чего пока также не наблюдается.

Очевидно, что в таких условиях многообразие, неполнота и ошибочность трактовок общекультурной компетентности является неслучайными и представляют собой закономерное следствие существования описанных теоретико-методологических проблем, преодоление которых предполагает осуществление исследовательской деятельности во многих направлениях.

Важнейшим среди этих направлений выступает осуществление логических действий по обнаружению и фиксации в понятии общекультурной компетентности существенных свойств и специфических признаков данного явления, что позволит отграничить его от смежных терминов.

Другим вектором поиска адекватного толкования понятия общекультурной компетентности может явиться работа по педагогическому наполнению сущности общекультурной компетентности. Педагогика, как и любая другая наука, располагает уникальным методологическим исследовательским аппаратом, использование которого в подобных случаях не только необходимо и обязательно, но и является единственно верным способом преодоления терминологических проблем. Именно поэтому интересующее нас понятие общекультурной компетентности должно рассматриваться сквозь призму педагогической методологии и не сводиться исключительно к заимствованиям и экстраполяции.

Действуя в рамках первого направления важно определиться в том, какой объем явлений может быть включен в содержание общекультурной компетентности, а какой из них является специфичным для других видов компетентностей. Для этого необходимо четко представлять себе смысловое наполнение категории общекультурного и определить, какие компоненты культуры могут быть едины для всех людей. Правильное решение данного вопроса является принципиально важным, поскольку содержащаяся в нем информация является фундаментальной основой дальнейшего исследования общекультурной компетентности.

Принято считать, что общая культура свойственна всем людям. Она не зависит от профессиональной принадлежности человека и включает в себя доступные и способные к освоению для всех людей элементы культуры, круг которых стремится к бесконечности. По мнению А.Ю.Павленко, общая культура – это синтез духовно-нравственной, профессиональной, эстетической, национальной, экологической, правовой, экономической культуры; система осознанных ценностей, обуславливающих учебную и профессиональную деятельность личности [5]. Такое всеобъемлющее видение общей культуры, несмотря на свою объективность, весьма непригодно для практического применения, и в педагогике до недавнего времени выражалось в утопической идеи всестороннего развития личности. Тем не менее, именно общекультурное содержание образования реализуется в рамках учебно-воспитательного процесса на всех без исключения уровнях образовательной системы, предполагая изучение основ различных наук, искусства, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях [4]. При этом понятно, что безграничное содержание массива общей культуры может быть представлено в педагогическом процессе лишь крайне неполно и фрагментарно, а критерии отбора предлагаемых к изучению ее элементов условны. Такой же условностью является и традиционное противопоставление общей и профессиональной культуры, где, при ближайшем рассмотрении,

первая всегда является частью второй. Так, основы химии, изучаемой в общеобразовательной школе, являются частью профессиональной культуры специалистов в данной области. Без прочно усвоенных в школе математических знаний окажется невозможной профессиональная подготовка сотвествующих отраслей промышленности. Развиваемые у учеников способности к коммуникации одинаково важны для всех профессий системы «человек-человек» и т.д. Истинным критерием в данном случае необходимо считать непосредственность реализации элементов культуры в типичных случаях профессиональной деятельности. Например, философские знания, полученные студентам в рамках освоения соответствующей учебной дисциплины, безусловно, определяют общую картину мира и отражаются в их сознании и поведении, но непосредственно в его деятельности не реализуются. В связи с этим такие знания могут быть включены в структуру общей культуры. Предметы же профессионального цикла непосредственно определяют дальнейшую деятельность будущего специалиста, а потому могут быть основой формирования именно профессиональной культуры.

Другим ключевым признаком общей культуры является степень распространенности ее элементов в социуме, значительная степень которой и является детерминантой понимания «общности» культурных явлений. Поэтому об общей культуре можно говорить тогда, когда ее элементы признаны и в той или иной мере используются большей частью общества и живут, если так можно выразиться, в массовом сознании. Далеко не последнюю роль в отборе и распространении элементов общей культуры играет система образования по сути являющаяся основным (но не единственным) инструментом культурного развития человека. Симбиоз общей культуры и образования наиболее ярко прослеживается на этапе общеобразовательной подготовки человека, где граница между ними не всегда видна. Общее образование человека есть не что иное, как его общекультурное становление, подразумевающее освоение элементарных знаний, умений, навыков, способов поведения и т.д., являющихся общей нормой для всего общества.

Уже только по этим предпосылкам в педагогике общей культурой можно считать содержание образовательного процесса, являющееся нормой для общества и непосредственно не связанного с профессиональной деятельностью человека. Не следует избегать синонимизации понятий общей культуры и образованности, поскольку человек культурный не может быть необразованным и наоборот. Прямая взаимосвязь между обученностью и общекультурной компетентностью является самоочевидной. Если профессиональную компетентность для многих отраслей деятельности можно сформировать на уровне практики, когда человек имеющий многолетний опыт в той или иной сфере становится мастером своего дела, то с общекультурной компетентностью такое невозможно. Только общее образование способно дать человеку тот широчайший спектр информации, адекватное усвоение которого позволит говорить о его культурном развитии. Поэтому есть все основания полагать что общая культура и общая компетентность весьма близки семантически, однако между этими понятиями имеются и различия, поиск которых предмет отдельного исследования.

Выводы. В связи с этим с педагогической точки зрения человек, обладающий общекультурной компетентностью не что иное как хорошо успевающий ученик в школе, либо студент, имеющий хорошие оценки по общеобразовательным предметам. Иначе говоря, общекультурная компетентность — это уровень успеваемости обучаемого и характеристика его успешности в учебе и воспитании, внеклассной и внеаудиторной работе, системе дополнительного образования и т.д. Она базируется на системе требований к обучаемому постоянное усложнение которых позволяет рассматривать общекультурную комплектность как характеристику не только динамическую, но и весьма подвижную. Поэтому, как и успешность обучения, уровень общекультурной компетентности может существенно варьироваться не только в значительных временных интервалах, но и в течение полугода и даже учебной четверти. Однако имея столь надежный и диагностический инструментарий, каким являются показатели успешности образовательного процесса, легко контролировать и корректировать соответствие развития общекультурной компетентности, предъявляемым к человеку требованиям в данной области.

Литература:

1. Карпушина Л.П., Алатырцева Т.В. Общекультурная компетентность подростков как психолого-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 137-141.
2. Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы. СПб., 2000.
3. Кондрашкина А.А. Общекультурная компетентность учащихся: состояние и перспективы: на материалах предметной олимпиады для школьников по искусству (МХК) // Культура и образование. 2018. № 3 (30). С. 52-59.
4. Левченко А.Е. Духовно-нравственная и общекультурная компетентность в развитии современной образовательной системы // Педагогика и психология: теория и практика. 2016. № 1 (3). С. 123-135.
5. Павленко А.Ю. Понятие общей культуры в историко-педагогическом аспекте // Карельский научный журнал. 2013. № 1. - С. 46-48.
6. Павлова О.А. Общекультурная компетентность как основа формирования патриотического сознания студентов-бакалавров // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 22-26.
7. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. - 2004. - № 4. - С. 138-142.
8. Супрунова Л.Л. Компетентностный подход к подготовке выпускников вуза: преимущества и перспективы реализации // Университетские чтения. - 2008. - С. 46-54.
9. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 19-23.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.

УДК: 371
старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
учитель музыки, студент Старостина Анна Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород),
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа 41» (г. Нижний Новгород)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Аннотация. В статье анализируются нормативно-правовые документы, указывающие на необходимость активного внедрения средств информационных технологий в процесс преподавания дисциплин предметной области «Искусство», в частности предмета «Музыка». Обсуждается содержание образовательных результатов, представленных в текстах федеральных государственных образовательных стандартов основного, начального общего уровней образования. Даны выводы о необходимости усиления профессиональной ИКТ-подготовки будущих педагогов-музыкантов.
Ключевые слова: информационные технологии, педагог-музыкант, нормативно-правовые документы, информационная составляющая, информационная компетентность.
Annotation. The article analyzes the legal documents indicating the need for active implementation of information technology in the process of teaching the subject area of "Art", in particular the subject of "Music". The content of the educational results presented in the texts of the Federal state educational standards of basic, primary General levels of education is discussed. The conclusions about the need to strengthen the professional ICT training of future teachers-musicians.
Keywords: information technologies, teacher-musician, normative legal documents, information component, information competence.

Введение. Изменения в современном мире тесно связаны с внедрением различных инноваций. Этап развития современного общества, характеризуется активным использованием различных средств информационных технологий. Различные средства информационных технологий активно используются в системе образования. Нормативная база, регламентирующая внедрение средств информационных технологий за последние годы сильно актуализировалась и обновилась.

Изложение основного материала статьи. Одним из основополагающих документов является рекомендации в области применения информационных технологий «Структура икт-компетентности учителей». Рекомендации ЮНЕСКО (ICT Competency Framework for Teachers, или ICT-CFT). Целью представленных рекомендаций является помощь каждой стране в разработке всеобъемлющую стратегии и рекомендации в области ИКТ-компетентности учителей, что должно рассматриваться как значимая составная часть генерального плана информатизации образования [14].

В перечень федеральных документов, регламентирующих профессиональную деятельность педагогов-музыкантов входят следующие нормативные акты:

– профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель);

– профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых.

Также данный список расширяют федеральные государственные стандарты основного общего образования, начального общего образования.

Тексты данных документов содержат требования к педагогам в области информационной составляющей. Так в тексте профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) представлено требования к необходимым умениям педагога, к которым разработчики относят наличие сформированных ИКТ-компетентностей, в структуру которых включены следующие компоненты:

– общепользовательская ИКТ-компетентность;

– общепедагогическая ИКТ-компетентность;

– предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности). Данные выдержки свидетельствуют о необходимости формирования информационной компетентности педагога в той или иной предметной области [7].

В тексте документа «Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых» также даны требования к необходимым умениям педагога, к которым разработчики текста относят умение использования основных технических средств обучения, включая ИКТ, возможности их использования на занятиях и условия выбора в соответствии с целями и направленностью программы. [4], что указывает на необходимость наличия сформированной информационной компетентности педагога-музыканта.

К необходимым требованиям также относятся знания возможностей использования ИКТ для ведения документации [7].

В условиях осуществления профессиональной деятельности, педагог-музыкант руководствуется образовательными стандартами, анализ которых также указывает на то, что средства информационных технологий все увереннее внедряются в образовательный процесс.

Так с целью качественного преподавания дисциплин предметной области «Искусство», возможно использование различных информационных систем, для более глубокого и полного осуществления действий по реализации межпредметных связей.

В перечень дисциплин предметной области «Искусство», согласно федерльным государственным образовательным стандартам начального общего, а также основного общего образования, входят следующие предметы:

– Изобразительное искусство;

– Музыка [8].

Так, например, одним из образовательных результатов дисциплины – «Изобразительное искусство» является: «развитие визуально-пространственного мышления как формы эмоционально-ценностного освоения мира, самовыражения и ориентации в художественном и нравственном пространстве культуры» [8]. С целью достижения представленного образовательного результата, возможно применение в образовательном процессе различных сайтов, профессиональных информационных систем, а также современных баз данных.

Также образовательный результат, сформулированный как «приобретение опыта работы различными художественными материалами и в разных техниках в различных видах визуально-пространственных искусств, в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация)» указывает на то, что педагог, преподающий дисциплину «Изобразительное искусство» должен уметь самостоятельно эффективно применять различные средства информационных технологий, в условиях образовательного процесса [8].

В рамках преподавания дисциплины «Музыка» достижение образовательных результатов по формированию мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений, импровизация, музыкально-пластическое движение) [8]; а также по воспитанию эстетического отношения к миру, критического восприятия музыкальной информации, развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, связанной с театром, кино, литературой, живописью, возможно при помощи различных средств информационных технологий. Заметим, что в достижение у обучающихся образовательного результата, в содержании которого отражены межпредметные связи, проявляющиеся в развитии и формировании творческих способностей, тесно сопряженные с иными видами искусства, возможно также при активном внедрении средств информационных технологий. Так анализ музыкального произведения возможно провести с помощью использования средств ИКТ, при этом параллельно представляя различные произведения искусств живописи, театра, кино и т.д.

К средствам информационных технологий, с целью методического обеспечения дисциплины «Музыка», считаем возможным отнести «Онлайновый нотный архив» Бориса Тараканова (http://notes.tarakanov.net/). Данный ресурс является профессиональной базой данных, целью которой является обеспечение нотными материалами педагогов-музыкантов. Кроме того, многочисленные сайты, с теоретическим материалом о композиторах, а также различные сайты, где представлен аудио-материал можно также использовать с целью создания профессионального «багажа». При помощи представленных ресурсов педагог-музыкант готов к свободному осуществлению поиска, отбора, систематизации, представления, презентации музыкального материала для обучающихся. В этой связи мы согласимся с утверждением ученых Т.В. Никулиной, Е.Б. Стариченко, что «продуктивное применение цифровых технологий, включение обучающихся в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности формирует у них компетенции XXI века» [13].

Так исследователь Н.В. Белоусова дает описание процесса профессиональной подготовки педагога музыканта со следующей позиции: «Информационные технологии в специальной подготовке педагога-музыканта - это упорядоченный процесс сбора, обработки, передачи и хранения аудиальной и визуальной информации с применением компьютера и соответствующего программного обеспечения» [1].

Также к необходимым программам для достижения представленных образовательных результатов мы полагаем возможным отнести различные программы-нотаторы, с помощью которых педагог-музыкант может погрузить обучающихся в процесс создания простейшего музыкального построения или же полноценной нотной партитуры. В результате создания, у обучающегося появится возможность прослушивания созданного материала, с целью критической оценки своей деятельности. «Новые информационные технологии всё шире применяются в современной музыкальной практике, став частью современной культуры» [2].

Однако эффективное использование указанных средств информационных технологий возможно лишь в том случае, если на этапе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в вузе, в рамках дисциплин и модулей в области информационной составляющей будут разработаны разделы, целью которых будет не только овладение общепользовательскими и общепедагогическими компонентами ИКТ-компетентности, но и компоненты предметно-педагогической составляющей.

Выводы. Анализ нормативно правовой базы указывает на то, что на этапе профессиональной подготовки педагога-музыканта в вузе важно усиливать подготовку в области информационной составляющей. Мы полагаем, что возникает необходимость включения профессиональных модулей в учебный план, в содержание которых будут включены дисциплины, целью которых будет формирование информационной компетентности педагога в профессиональной предметной области, в данном случае в рамках предметной области «Искусство».

Литература:

1. Белоусова, Н.В. Информационные технологии в процессе специальной подготовки педагога-музыканта: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Белоусова Наталья Викторовна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2012. - 179 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/1129

2. Бекенова Д. У., Мухатаева Ж. А. Информационные технологии в музыкальном образовании [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3328/ (дата обращения: 26.02.2019).

3. Марков А.И. Информационные технологии в системе музыкального образования URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4140 (дата обращения 25.10.2018г.).

4. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б., Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf
6. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://neorusedu.ru/about (дата обращения: 25.02.2019)
7. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71102914/ (дата обращения: 25.02.2019).
8. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/ (дата обращения: 25.02.2019).
9. Самерханова Э. К., Имжарова З. У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования Вестник Мининского университета Том 6, № 2 (2018) URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-2 (дата обращения: 25.02.2019).
10. Сизова О.А., Груздева М.Л. К вопросу о возможности использования средств информационных технологий в условиях музыкального образования // В сборнике: Неофит сборник статей по материалам научно-практических конференций, аспирантов, магистрантов, студентов. 2018. С. 152-154.
11. Сизова О.А, Специфика профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в условиях информатизации образования. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. с. 256-259.
12. Сизова О.А. Средства информационных технологий как эффективный инструмент управления профессиональной деятельностью педагога-музыканта Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 310-313.
13. Стариченко Б.Е. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Педагогическое образование в России. 2015. № 7
14. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. UNESCO, 2011. URL: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf. (дата обращения: 25.02.2019)
15. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской; Рос. акад. образования, Ин-т содержания и методов обучения. – М.: УНЦ ДО, 2005

Педагогика

УДК: 371
старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В статье рассматривается понятие «информационная компетентность» в различных аспектах. Описаны различные подходы по определению данного понятия в широком смысле, в области профессиональной подготовки педагогов, в системе подготовки учителей-предметников, к которым также относятся педагоги-музыканта. Приведены выдержки из нормативно-правовых документов, в тексте которых даны требования по формированию информационной компетентности педагога. С опорой на научные положения, а также нормативно-правовую документацию даны выводы о необходимости формирования информационной компетентности педагога-музыканта.
Ключевые слова: информационная компетентность, информатизация, педагог, педагог-музыкант, формирование.
Annotation. The article deals with the concept of "information competence" in various aspects. Various approaches to the definition of this concept are described in a broad sense, in the field of professional training of teachers, in the system of training of subject teachers, which also include teachers-musicians. Excerpts from legal documents are given, in the text of which the requirements for the formation of information competence of the teacher are given. Based on the scientific provisions, as well as regulatory and legal documentation conclusions about the need for the formation of information competence of the teacher-musician.
Keywords: information competence, Informatization, teacher, teacher-musician, formation.

Введение. Проблемами изучения понятия информационная компетентность активно занимаются отечественные исследователи в области педагогической науки. Краткий обзор их трудов будет представлен ниже. В связи с реализаций тенденций образования, к которым относятся цифровизация, информатизация образования, все чаще встречаются исследования в области изучения информационной компетентности, ее структуры, а также особенностей процесса по её формированию. В рамках нашего исследования мы рассмотрим некоторые подходы по определению понятия «информационная компетентность», также попытаемся систематизировать приведенные выдержки из исследований ученых по следующему принципу: «информационная компетентность» в различных профессиональных областях; «информационная компетентность» в условиях профессиональной подготовки педагогов; «информационная компетентность» – в системе подготовки учителя-предметника; информационная компетентность в рамках профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Изложение основного материала статьи. Накопленные на сегодняшний день теоретические и практические результаты свидетельствуют о том, что профессиональная компетентность специалиста формируется с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Актуальная

тенденции образования – информатизация и цифровизация образования создают активные условия подготовки будущих специалистов, в этой связи процесс формирования ИКТ-компетентности педагогов является одной из важнейших задач современного образования.

О необходимости формирования информационной компетентности рассуждал ученый А.В. Хуторской. С точки зрения ученого существуют основные образовательные компетенции, к ним исследователь относит ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, коммуникативную, социально-трудовую, а также информационную компетентность [13].

Информационная компетентность педагога, исследователем рассматривается как «навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача» [14].

Исследованием понятия информационная компетентность в области различных уровней образования, а также в различных сферах деятельности занимались ученые О.С. Кизик, А.С. Карпеченко, Г.А. Гареева, Е.А. Лисогор, А.В. Богданова, О.Н. Ионова , Э.Ф. Морковина и др.

О необходимости формирования информационной компетентности педагогов и учителей рассуждали следующие ученые: М.П. Лапчик, А.А. Темербекова, Т.Г. Головко, О.М. Толстых Л. М. Горбунова Т.А. Гудкова, В.П. Короповская и др.

Обратимся к исследованию понятия «информационная компетентность» педагога.

С точки зрения ученого М.П. Лапчика формирование информационной компетентности учителей является одной из наиболее важных задач системы высшего педагогического образования. Под информационной компетентостью, ученый понимает не только совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям, но и личностно- деятельностную характеристику специалиста сферы образования, в высшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной работе [5].

По мнению ученого А.А. Темербековой информационная компетентность педагога – это «интегральное многоуровневое, профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности оперирования различного рода информацией в педагогической деятельности» [10].

С точки зрения Т.Г. Головко «информационная компетентность педагога это важнейшая составляющая профессионально-педагогической компетентности, включающее в качестве важнейшего компонента личностно-смысловые структуры учителя; исследованы его сущность, функции, свойства, многомерный и многоуровневый характер» [2].

В рамках профессиональной деятельности педагога-предметника также учеными были разработаны определения понятия «информационная компетентность».

Так исследователь О.М. Толстых в условиях профессиональной подготовки будущего учителя английского языка также обосновывает необходимость формирования информационной компетентности. С точки зрения ученого это качество, характеризующееся «готовностью и способностью учителя использовать ИКТ в профессиональной деятельности, что позволяет эффективно осуществлять получение, накопление, кодирование и переработку аутентичной и учебной информации, ее передачу и практическое использование» [11].

О.В. Урсова понимает под ИКТ-компетентностью учителя-предметника «готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач и проектировать пути повышения квалификации в этой сфере» [12].

В области музыкального образования также существуют исследования феномена информационная компетентности.

Так исследователи И.Б. Горбунова, П.Д. Родионов, Л.Ю. Романенко, изучая специфику информационной компетентности педагога-музыканта, приходят к выводу, что «к основным компетенциям при подготовке будущих музыкантов можно отнести информационную компетентность, предполагающую овладение средствами современных ИТ и музыкально-компьютерных технологий, составляющих базу успешной деятельности в сфере музыкального образования и творчества» [3].

С точки зрения исследователя Н. В. Белоусовой «информационная компетентность педагога-музыканта это «интегративное личностное качество, основу которого составляет освоение и квалифицированное применение различных информационных ресурсов в процессе специальной подготовки» [1].

Проведенный анализ понятия «информационная компетентность», а также условий ее формирования приводит нас к выводу, данное понятие рассматривается учеными в различных аспектах. Информационная компетентность формируется в условиях различных уровней образования. Информационная компетентность является качеством специалистов в различных отраслях. Кроме того существует информационная компетентность педагога, педагога-предметника.

Педагог-музыкант является учителем-предметником в рамках основного общего, начального общего уровней образования. Необходимость формирования данного качества обоснована научными положениями, а также нормативно-правовой базой, к которой мы относим: ФГОС НО, ФГОС ОО, Профессиональный стандарт педагога.

В текстах нормативно-правовых документов также указывается необходимость формирования информационной компетентности. Так в содержании международного документа UNESCO’s ICT Competency Framework for Teachers указывается необходимые требования в системе образования, которые должны включать и компоненты по формированию информационной компетентности педагога. Разработчики данного документа утверждают, что педагоги, чья профессиональная деятельность соответствуют представленным требованиям способны и готовы осуществлять образовательный процесс, в условиях информатизации образовательного учреждения, то сеть «в ИКТ-насыщенной образовательной среде современной школы» [9].

Из текста Профессионального стандарта приведем выдержку из перечня необходимых умений педагога: «владеть ИКТ-компетентностями, в структуру которых включены общепользовательская ИКТ-

компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [6], на основании чего возникает потребность в формировании информационной компетентности педагога-музыканта.

С целью формирования навыков в области обще-пользовательской компетентности мы полагаем необходимость разработки показателей ее сформированности.

К данным показателям мы полагаем возможным отнести свободное владение базами данных, способность систематизировать информацию, полученную при помощи интернета и баз данных.

К показателям общепедагогической компетентности мы относим знание нескольких ИС в предметной области; способность к критическому анализу материала, представленного в ИС.

К показателям сформированности предметно-педагогической ИКТ-компетентности мы относим знание программ музыкальной композиции и исполнения; способность применять в учебном процессе образовательного учреждения средства программ музыкальной композиции и исполнения.

В процессе осуществления профессиональной деятельности педагогом-музыкантом, средства информационных технологий выступают не только как требование нормативной документации, но и как необходимый инструмент, позволяющий сэкономить время, ресурсы. Так в рамках подготовки к занятиям в рамках предмета «Музыка», возможно использование профессиональных информационных систем, современных баз данных с целью поиска необходимого аудио-, теоретического материала, его отбора и последующей систематизации. В рамках организации деятельности обучающихся по прослушиванию музыкальных произведений педагогу-музыканту открывается возможность использования различных профессиональных информационных системам, нотных архивов, находящимися в открытом доступе, в сети Интернет. С целью организации теоретического исследования музыкальных произведений возможно использование сайтов, наполнение которых разработано в рамках необходимой предметной области.

Выводы. В пользу необходимости формирования информационной компетентности выступают научные положения выдающихся ученых, приведенные в данной статье. Вместе с тем, нормативно-правовая документация регламентирует наличие сформированной информационной компетентности педагогов. Профессиональная деятельность педагога-музыканта также определена представленными документами, что подтверждает потребность в формировании исследуемого нами качества.

Литература:

1. Белоусова, Н.В. Информационные технологии в процессе специальной подготовки педагога-музыканта: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Белоусова Наталья Викторовна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2012. - 179 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/1129
2. Головко Т.Г. Развитие информационной компетентности педагога в процессеповышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Ростов н/Д, 2006 206 с. РГБ ОД, 61:07-13/837
3. Горбунова И.Б., Родионов П.Д., Романенко Л.Ю.Музыкально-компьютерные технологии в формировании информационной компетентности современного музыканта Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 1 (167). С. 39-45.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов-музыкантов Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 232-234.
5. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров. Монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 144 с.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г.
7. № 544н г. Москва. URL: http://www.rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html.
8. Сизова О.А. Специфика профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в условиях информатизации образования Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 256-259.
9. Сизова О.А. Средства информационных технологий как эффективный инструмент управления профессиональной деятельностью педагога-музыканта Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 310-313.
10. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. UNESCO, 2011. URL: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf.
11. Темербекова, А. А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Темербекова Альбина Алексеевна. — Москва, 2009. — 490 с.
12. Толстых О.М. Развитие профессионального уровня информационной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе подготовки в области информатики и ИКТ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Омск, 2006 181 с. РГБ ОД, 61:06-13/2007
13. Урсова О.В.. Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Великий Новгород, 2006 195 с. РГБ ОД, 61:06-13/2656
14. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской; Рос. акад. образования, Ин-т содержания и методов обучения. – М.: УНЦ ДО, 2005
15. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. Режим доступа http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm
16. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 4

УДК 371

кандидат педагогически наук, доцент,
заведующий кафедрой физического воспитания Соколов Николай Гурьевич
Российский государственный гидрометеорологический университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического
воспитания и спортивно-массовой работы Овчинников Владимир Павлович
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат технических наук, доцент кафедры физической
культуры и спорта Фарберов Михаил Борисович
Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации и управления в сфере студенческого спорта Российской Федерации, показаны пути взаимодействия государственных и общественных организаций, позволяющие повысить эффективность развития физической культуры и спорта в среде учащейся молодёжи. Представленная структура оказывает положительное влияние на развитие как массового студенческого спорта, так и спорта высших достижений.

Ключевые слова: студенческий спорт, Министерство спорта Российской Федерации, Российский студенческий спортивный союз, Ассоциация студенческих спортивных клубов, спортивный клуб университета.

Annotation. In the article the questions of organization and management in the field of University sports of the Russian Federation, the ways of interaction of state and public organizations, which allows to increase the efficiency of development of physical culture and sport environment for young students. The presented structure has a positive impact on the development of both mass student sports and high performance sports.

Keywords: student sports, Ministry of sports of the Russian Federation, Russian student sports Union, Association of student sports clubs, University sports club.

Введение. Физическое воспитание в вузе позволяет формировать физическое и духовное развитие молодого человека, овладевать жизненно необходимыми умениями и навыками, повышать общую и профессиональную работоспособность, развивать функциональные возможности различных систем организма, в отдельных случаях при существующих возможностях достигать высшего спортивного мастерства. Задачи массового студенческого спорта во многом повторяют задачи физической культуры и спорта и реализуются спортивной направленностью регулярных занятий и тренировок. Однако, на практике, как правило, в нефизкультурных вузах страны осуществляя неспециальное физкультурное образование, в сфере массового студенческого спорта постоянным тренировкам во внеучебное время уделяют внимание от 10 до 25% учащихся [1].

Отсюда, в рамках реализации государственной программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016-2020 годы» и дальнейших решений Правительства РФ, был предусмотрен ряд мероприятий, направленных на развитие студенческого спорта. В частности, в соответствии с п.4 Плана мероприятий по реализации Основ государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённого распоряжением Правительства РФ от 12.12.2015 года № 2570-р, Минспортом России была разработана и утверждена «Концепция развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года» [3].

Основное внимание в данной Концепции уделяется модернизации системы физического воспитания и развития массового студенческого спорта, а также спортивного резерва в высших и средних специальных заведениях. Значительное место здесь отводится обеспечению спортивной инфраструктуры, расширению числа студенческих клубов и лиг по различным видам спорта. В результате реализации данной Концепции предполагается увеличение доли учащихся и студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом до 90%; увеличение числа студентов выполнивших нормативы ВФСК «Готов к труду и обороне» (ГТО) до 80% к 2025 году; достижение к 2025 году 100% обеспечения спортивными клубами высших и средних специальных учебных заведений; увеличение числа студенческих спортивных лиг с 16 до 30 [3].

Данные показатели тесно переплетаются с планируемыми целевыми показателями «Стратегии развития физической культуры и спорта на период до 2020 года», где указаны следующие цифры: доля обучающихся и студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом в общей численности обучающихся и студентов составляет – 2008 год -34,5%; в 2015 году – 60%; в 2020 году – 80% [5].

Также необходимо отметить, что до 1987 года огромную работу по развитию и популяризации студенческого спорта в стране осуществляло ВДСО «Буревестник», объединяющее все вузы и корректирующее всю спортивную работу обучающихся. В 1987 году все профсоюзные спортивные общества были ликвидированы, некоторые были объединены в одно аморфное ВДСО профсоюзов, которое потеряло связь с отраслевыми структурами. В этот период была нарушена отлаженная система управления и организации спортивных соревнований и в целом студенческого спорта. Прекратилось проведение спартакиад и универсиад среди педагогических, экономических, физкультурных, авиационных и других отраслевых соревнований. В тот период по настоящему организованные спортивные студенческие команды, выставлялись лишь на Всемирные Универсиады, что позволяло говорить, что студенческий спорт в стране существует.

Изложение основного материала статьи. Изменения в организации и структурном управлении студенческим спортом произошли в 1993 году, когда для координации системы студенческого спорта и физкультурно-массовой работы в образовательных организациях в системе негосударственного регулирования и была создана организация – Российский студенческий спортивный союз (РССС) как

общероссийское общественное объединение спортклубов и коллективов физической культуры высших и средних специальных учебных заведений.

Основной целью деятельности РССС являлось содействие государству в реализации стратегии молодёжной политики посредством эффективной организации системы студенческого спорта в Российской Федерации и развития международного сотрудничества в данной области.

Основными задачами РССС являлись координация деятельности учреждений и организаций, заинтересованных в развитии физкультурно-оздоровительной работы с молодёжью; укрепление здоровья студенческой молодёжи в высших и средних специальных учебных заведениях; гармонизация физического и духовного воспитания; пропаганда и популяризация студенческого спорта; подготовка студентов-спортсменов для участия в соревнованиях различного уровня; развитие и укрепление связей со студенческими и молодёжными организациями зарубежных стран, с международными студенческими спортивными организациями [6].

По инициативе РССС были возобновлены традиции проведения Всероссийских Универсиад (с 2008 г. в г. Казани) и положено начало организации и проведения Всероссийских фестивалей студенческого спорта (с 2009 г.). Под эгидой РССС ежегодно проводится большое количество чемпионатов и других соревнований среди студентов, что позволяет привлекать к занятиям спортом большое количество учащейся молодёжи.

Важной вехой в развитии студенческого спорта стало создание ассоциаций, союзов, лиг и других организаций по разным видам спорта. Так, например, первой в стране в апреле 2007 года была создана Ассоциация студенческого баскетбола (АСБ), которая сразу же завоевала огромную популярность в студенческой среде. В настоящее время в чемпионате АСБ участвует более 800 мужских и женских команд из 450 вузов и ссузов 69 субъектов Российской Федерации. За сезон в АСБ проходит более 4000 матчей, общее число игроков чемпионата превышает 10000 человек.

АСБ – крупнейшая студенческая спортивная лига в России, и вторая в мире. Первой является NCCA (США), где в соревнованиях участвует 1700 команд. Кроме спортивной составляющей в АСБ большое внимание уделяется организационной и управленческой деятельности, осуществляется обучающая программа, которая реализуется в офлайн- и онлайн- режимах. К офлайн- режиму относятся семинары и конгрессы. Семинары проводятся в течение учебного года на базе вузов – членов ассоциации. На каждый семинар съезжаются менеджеры баскетбольных студенческих команд из нескольких регионов, приглашаются известные спикеры-практики. Среди выступающих – представители РССС, Российской федерации баскетбола (РФБ), известные менеджеры из профессионального спорта, руководители спортивных организаций. В дальнейшем по аналогии с АСБ были созданы лиги и ассоциации по другим видам спорта: футболу, хоккею, волейболу, настольному теннису и другим, которые также активно развивают свои виды спорта, привлекая большое количество участников. В настоящее время, как было отмечено ранее, существует 16 таких ассоциаций и лиг [3].

Огромную роль в дальнейшем развитии и популяризации студенческого спорта в стране сыграла инициатива ряда ведущих вузов России, предложивших создание Ассоциации студенческих спортивных клубов России (АССК). Так, 24.01.2013 года на встрече с представителями студенческих спортивных клубов их инициативу поддержал Президент Российской Федерации В.В. Путин, одновременно с этим возглавив это движение и став руководителем Ассоциации.

В соответствии с Отчётом Министерства спорта РФ о ходе реализации государственной программы – концепции Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2025 года» общероссийской общественной молодёжной организацией «Ассоциация студенческих спортивных клубов» за 2017 год было проведено 51 крупное физкультурное мероприятие среди студентов всероссийского уровня, в том числе IX Всероссийский фестиваль студенческого спорта. Кроме того, в Отчёте говорится о том, что по результатам спортивных программ 2017 года увеличилось число учащихся и студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом. Данный показатель составил 78,8% от общего числа обучающихся [2].

АССК организовывает и реализует большое количество проектов в области студенческого спорта. Так на 2018 год Ассоциацией было запланировано и проведено более 80 мероприятий среди студенческих организаций и команд вузов. В число мероприятий входили не только непосредственно спортивные соревнования (чемпионаты и первенства студентов по различным видам спорта: баскетболу, футболу, волейболу, хоккею и др.), но и форумы, флешмобы, и образовательные проекты.

Так, популяризуя сдачу норм комплекса ГТО и проявляя инициативу, АССК победила в конкурсе на представление грантов Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества с проектом «От студзачёта АССК к знаку отличия ГТО», который проводился с 1 сентября 2018 года по декабрь 2018 года и включал 3 этапа: внутривузовский, региональный, всероссийский. Основная цель этого проекта заключалась в вовлечении студентов в подготовку и сдачу нормативов комплекса ГТО. Являясь Всероссийским физкультурным социально значимым проектом, он представлял собой комплекс мероприятий по внедрению инноваций мотивационно-просветительской технологии популяризации среди студенческой молодёжи норм здорового образа жизни и занятий физической культурой. Содержание технологии заключалось в реализации состязательного, как отмечалось ранее, 3-х этапного тестирования физической подготовленности и физического развития студентов вузов через использование ВФСК ГТО. Причём проведение I этапа тестирования участников проекта осуществляли студенческие спортивные клубы вузов при необходимости с помощью преподавателей кафедры физического воспитания. Проведение II этапа возлагалось на региональные АССК. Для проведения III этапа был создан Оргкомитет, в состав которого вошли представители Минспорта России, Минобрнауки РФ, Российского союза ректоров, Федерального оператора ГТО, АССК России и руководителей принимающего вуза. Данное мероприятие закончилось проведением Всероссийского фестиваля ГТО, проведённого в декабре 2018 года в городе Белгороде.

Огромную роль в развитии массово студенческого спорта играют вузовские спортивные клубы (ССК). Как уже отмечалось ранее, в соответствии с Концепцией «Развития студенческого спорта в Российской Федерации в период до 2025 года» обеспеченность вузов и ссузов студенческими спортивными клубами должна составить 100% [3]. ССК призваны развивать студенческий спорт непосредственно в своих университетах, как массовый, так и спорт высших студенческих спортивных достижений. Причём, необходимо отметить, что кроме развития спортивной соревновательной составляющей, а также максимальной массовости участников – студенческий спортивный клуб является отличной школой жизни

студентов любых профессий: будущих организаторов, менеджеров, PR-щиков, фотографов, журналистов, вебдизайнеров и всех, кто может иметь отношение к околоспортивной деятельности. В развитии СКК наряду с кафедрой физического воспитания, большую роль играют активисты спортивного направления, входящие в составы различных студенческих организаций и объединений вуза [4].

По состоянию на 2017 год в России было 268 студенческих спортивных клубов, где 60,8% вузов относились к системе Министерства образования и науки РФ; 10,8% - относились к Министерству здравоохранения РФ; 9,6% - к Министерству сельского хозяйства. В остальных отраслевых ведомственных вузах количество ССК колебалось от 0,4% до 4,4% [7]. То есть, в системе студенческого спорта существует достаточно мощная организация, которая имеет амбициозные цели и задачи.

Выводы. Таким образом, на современном этапе развития студенческого спорта в России просматривается чёткая структура организации и дальнейшего совершенствования студенческого массового спорта и спорта высших достижений. Начиная от государственных структур Правительства, Министерства спорта России, Минобрнауки РФ, играющих нормативно-правовую направляющую роль дальнейшего развития студенческого спорта, эстафету подхватывают общественные организации. Это в первую очередь, общероссийская общественная организация «Российский студенческий спортивный союз», общественная организация «Ассоциация студенческих спортивных клубов России», и завершают эту вертикаль развития студенческого спорта непосредственно на местах, в стенах вуза студенческий спортивный клуб вуза. Такая организационно-управленческая структура позволяет постепенно увеличивать количество массовых студенческих мероприятий и соревнований и соответственно увеличивать число студентов, которые регулярно занимаются физической культурой и спортом.

Литература:

1. Блохин С.А. Спортивные клубы и студенческий спорт в образовательных учреждениях как база организации самостоятельных занятий спортом в вузах / С.А. Блохин, А.И. Нечаев // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы III Всероссийской научно-методической конференции. - Казань: КНИТУ-КАИ, 2017. - с. 349-351.
2. Енченко И.В. Анализ современного состояния студенческого спорта в Российской Федерации / И.В. Енченко // Физическая культура студентов: материалы 67-й межвузовской научно-методической конференции физического воспитания студентов высших учебных заведений Санкт-Петербурга. - СПб., 2018. – с. 35-39.
3. Об утверждении Концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года. – Приказ Минспорта № 1007 от 21.11.2017. – 13 с.
4. Раскин Е.О. Студенческий спортивный клуб. Начало / Е.О. Раскин, Д.Ю. Русанов, Ю.М. Мокрецов, А.Л. Итин // Методическое пособие по созданию и развитию студенческого спортивного клуба. –СПб.: Университет ИТМО, 2016. – 84 с.
5. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года. – М., 2009. – 31 с.
6. Устав Общероссийской общественной организации «Российский студенческий спортивный союз». – М., 2005. - 16 с.
7. Юсупов Р.А. АССК и массовый студенческий спорт: проблемы и основные пути решения / Р.А. Юсупов, В.Д. Максимов // Физическое воспитания и студенческий спорт глазами студентов: материалы III Всероссийской научно-методической конференции. - Казань: КНИТУ-КАИ, 2017. - с. 358-364.

Педагогика

УДК 37. 013

кандидат искусствоведения, доцент кафедры русского языка и культуры речи Соловьева Наталья Юрьевна
Российский государственный университет правосудия (г. Москва)

РАБОТА НАД ПОНЯТИЕМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БАКАЛАВРАМИ РГУП ПРЕДМЕТА «РИТОРИКА»

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с достаточно новым понятием лингвистической безопасности. Рассмотрение этого термина и связанного с ним явления речевой агрессии весьма актуально. Поэтому цель статьи – показать методические возможности рассмотрения понятия лингвистической безопасности на занятии. Автор, используя эмпирические методы исследования, дает практические указания на то, как может быть организована работа на семинаре по этой теме. В статье делается вывод о том, как важна работа, связанная с лингвистической безопасностью, для студентов уровня бакалавриата, где происходит развитие одной из ключевых компетенций – коммуникативной.

Ключевые слова: риторика, коммуникация, речевая агрессия, нормативная и ненормативная лексика, лингвистическая безопасность.

Annotation. This article discusses issues related to a new concept of linguistic security. Consideration of this term and the associated phenomenon of speech aggression is very important. Therefore, the purpose of the article is to show the methodological possibilities of considering the concept of linguistic security in the training session. The author, using empirical research methods, gives practical guidance on how the work can be organized at the seminar on this topic. The article concludes that the work related to linguistic security is important for undergraduate students, where the development of one of the key competences – communicative one-takes place.

Keywords: Rhetoric, communication, verbal aggression, normative and non-normative vocabulary, linguistic security.

Введение. В последнее десятилетие как нельзя более остро встал вопрос о компетентностном подходе в высшем образовании. Для будущих работников судебной системы сочетание фундаментального юридического образования с практическим умением приобретать, перерабатывать и использовать полученные знания особенно важно на уровне бакалавриата. Именно здесь в процессе преподавания предмета «Риторика» возможно развитие одной из ключевых компетенций – коммуникативной.

Её формирование – это основа успешной социализации личности. Насколько свободно студент излагает свои мысли, насколько внятно умеет ставить проблему и аргументировать свою позицию, насколько он свободен в выборе средств языка – настолько результативным будет его выступление, доклад, защита, самопрезентация. От уровня коммуникативной культуры студента зависит его возможность адаптироваться на работе и в обществе в целом, и студенты-бакалавры, понимая это, должны развивать в себе коммуникативную культуру, в частности владение речью.

И вот здесь встает один из насущных вопросов современной коммуникации – вопрос лингвистической безопасности. Это относительно новое понятие еще не получило должного терминологического описания. Мы можем встретить понятие лингвистической безопасности как составляющей безопасности национальной и информационной, как часть языковой политики. Например, в статье Ю.Н. Бирюковой «Лингвистическая безопасность и языковая политика в современном российском контексте» читаем такое определение: «Под лингвистической безопасностью мы понимаем устойчивое состояние языка, при котором максимально полно обеспечивается его безопасное существование, сохранение целостности, способности к саморазвитию и самосовершенствованию, несмотря на неблагоприятное внутреннее и внешнее воздействие». [1, с. 68] Многие современные исследователи придерживаются этой точки зрения: лингвистическая безопасность – это прежде всего сохранение чистоты и информационная защищенность (см. работы А.А. Бартоша, И.В. Баженовой, В.А. Пищальниковой – [2, 3]).

Однако другие ученые (см., например, труды Ю.А. Бельчикова, Н.Д. Голева, Г.Н. Трофимовой – [4, 5, 6]), говоря о лингвистической безопасности, обращаются прежде всего к изучению таких явлений в языке, которые квалифицируются в качестве нарушений: порочащие сведения, оценочные суждения, оскорбление и клевета, инвективная и обсценная лексика и др.

Изложение основного материала статьи. В статье С.Р. Аблеева и С.И. Кузьминской «Язык и ценности массовой культуры» говорится: «Состояние культурных основ жизни социума, как и состояние пациента, можно исследовать с помощью различных диагностических средств и инструментов. Наиболее доступным и достаточно эффективным инструментом такого исследования, вероятно, является язык». [7, с. 14] И с этим нельзя не согласиться. Действительно, язык – важнейший показатель коммуникативной культуры человека, особенно в современном мире, когда за одно неверно употребленное слово человек может быть наказан по закону. Если мы рассмотрим преступления, базирующиеся на словесном выражении, то выделим прежде всего такие, как клевета, оскорбление представителя власти, неуважение к суду, публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности, возбуждение ненависти или вражды, унижение человеческого достоинства. Таким образом, вопрос лингвистической безопасности на сегодняшний день весьма актуален, т.к. базируется на многочисленных судебно-лингвистических экспертизах по спорным документам и текстам СМИ.

В связи с этим при изучении курса «Риторика», на наш взгляд, разумно затронуть понятие «конфликтное речевое поведение». Оно зачастую является нарушением не только коммуникативных, этических, эстетических норм, но и различных законов («Закона о СМИ», «О рекламе», определенных норм, прописанных в уголовном или административном законодательстве). Агрессия речи в ее прямом (вербальном) или скрытом выражении в этом случае является объектом рассмотрения бакалаврами на практических занятиях или семинарах по риторике.

Часть времени занятия, посвященного анализу вербального и невербального поведения, следует уделить агрессивному речевому поведению и лингвистической безопасности. Преподаватель в этом случае должен поставить перед студентами следующие задачи:

•познакомиться с основными формами речевой агрессии;

•научиться выявлять причины речевой агрессии;

•познакомиться с приемами контроля над агрессией слова;

•отработать практические навыки овладения приемами контроля агрессивного поведения и сохранения лингвистической безопасности.

В результате бакалавры должны осознать зависимость вербальной агрессии от агрессивного психологического состояния человека и понять, как связаны вербальное и невербальное конфликтное поведение, продумать личностную стратегию лингвистической безопасности.

Работу по этой теме можно вести, опираясь на справочник «Правильность русской речи» Л.И. Новиковой, в котором есть раздел, посвященный деструктивным явлениям в области лексики. Вот как определяет автор понятие «речевая агрессия»: «Речевая агрессия – выражение отрицательных эмоций, негативных чувств, деструктивных намерений, резких и грубых оценок говорящим действительности или другого человека через лексические единицы в оскорбительной форме». [8, с. 81] Отталкиваясь от этого определения, можно предложить бакалаврам рассмотреть различные виды речевой агрессии – враждебное замечание, угрозу, насмешку, грубое требование, отказ, критику, клевету, диффамацию, инсинуацию. Выступающий на семинаре должен раскрыть теоретические понятия и предложить подобрать примеры на каждый из видов речевой агрессии. Эти явления достаточно распространены, поэтому студентам не составит труда найти словесные иллюстрации для каждого случая.

Труднее будет бакалаврам разобраться с лексическими явлениями, выходящими за рамки нормативной лексики, т.е. с лексикой нецензурной, непристойной, обсценной, неприличной, табуированной, а также с проклятием и богохульством. Чтобы понять разницу между ними, можно обратиться, например, к работе В.И. Жельвиса [9] или к вышеупомянутой книге Л.И. Новиковой. Опираясь на эти работы, бакалавры смогут понять разницу между лексическими группами, выходящими за рамки нормативности.

Отдельный выступающий может подробно разобрать инвективную лексику, т.е. речевые средства словесной агрессии, нарушения этических норм, осуществляемых запрещенными с точки зрения литературного языка средствами. Группы инвективов с большим количеством примеров даны в книге Л.И. Новиковой, и бакалаврам, которые выслушали теоретическое выступление своего одногруппника, в рамках кейс-метода можно предложить применение теоретических знаний к решению практических задач, направленных на создание условий лингвистической безопасности.

Выводы. Таким образом, именно эта, практическая часть занятия, подготовит студентов к тому, как следует выстраивать личностную стратегию лингвистической безопасности. Подробно на этом задерживаться возможности нет, но бакалавры должны усвоить, что понятие лингвистической безопасности тесно связано не только с риторикой, но и с юрислингвистикой – наукой, которая находится на стыке лингвистики и

юриспруденции и которую им предстоит изучать в магистратуре. Здесь же можно затронуть понятия лингвоэкологии и языковой самообороны, лингвистического шовинизма и расизма, а также дать определение герменевтики, которая позволяет интерпретировать текст с точки зрения наличия или отсутствия конфликтогенности. Подводя итоги, бакалавры должны будут определить меры для выстраивания траектории лингвистической безопасности, в частности меры по предотвращению правонарушений или преступных посягательств, совершаемых посредством языка и речи. Так, занятие по риторике достигнет не только конкретной учебной цели, но и будет «встроено» в общий процесс подготовки будущих юристов.

Литература:

1. Бирюкова Е.Н. Лингвистическая безопасность и языковая политика в современном российском контексте // Правовая культура. – 2011. – № 2(11). – С. 67-72.
2. Бартош А.А. Основы международной безопасности. Организации обеспечения международной безопасности. Учебное пособие для бакалавриата и специалитета. – М.: Издательство Юрайт, 2019.
3. Баженова И.В., Пищальникова В.А. Актуальные проблемы лингвистической безопасности. – М.: Юнити-Дана, 2018. – 151 с.
4. Бельчиков Ю.А., Горбаневский М.В., Жарков И.В. Методические рекомендации по вопросам лингвистической экспертизы спорных текстов СМИ: Сб. материалов. – М.: Информкнига, 2010. – 208 с.
5. Голев Н.Д. Экспертиза конфликтных текстов в современной лингвистической и юридической парадигмах // Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: Сборник материалов научно-практического семинара. Москва, 7-8 декабря 2002 г. Часть 2. / Под ред. проф. М.В. Горбаневского. – М., 2002. – С. 64-73.
6. Трофимова Г.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 1. – С. 24-29.
7. Аблеев С.Р., Кузьминская С.И. Язык и ценности массовой культуры // Вестник Московского университета МВД России. – №2. – 2016. – С. 14-17.
8. Новикова Л.И. Правильность русской речи: справочник по культуре речи. Часть I. – М.: РГУП, 2016. – С. 81-87.
9. Жельвис В.И. Слово и дело: юридический аспект сквернословия. // Юрислингвистика-2. Русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул, 2000. – С. 194-206.

Педагогика

УДК: 378.2

старший преподаватель Спиридонова Марина Ивановна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПИЩЕВОМ ВУЗЕ НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ХИМИИ

Аннотация. В статье представлены результаты педагогического исследования по применению проблемного обучения на лабораторных занятиях по химии в пищевом вузе. Стандарт нового поколения, основанный на компетентностном подходе, в основе которого лежит деятельностный подход, требует использование активных и интерактивных методов обучения при формировании профессиональных компетенций. Анализ педагогической литературы показал недостаточность разработанности темы по использованию активных форм и методов обучения на лабораторных занятиях по химии. Чтобы устранить это противоречие нами предложено использование проблемного обучения, которое позволяет сделать лабораторное занятие практикоориентированным, что повышает интерес обучаемых к познанию химии с точки зрения будущего специалиста в области технологии питания. Перед студентами мы ставим проблемные ситуации, практико-ориентированные задачи, которые решаются обучаемыми на лабораторных занятиях по химии. Результаты педагогического исследования по использованию этих методов интерпретированы с помощью диагностической карты занятия, которая была получена в ходе анкетирования студентов. Определены факторы, влияющие на проведение занятий в активной форме. Каждый фактор, рассчитанный по анкетированию студентов, характеризуется количественно. Диагностическая карта занятия даёт возможность корректировки при последующем его проведении. Проблемное обучение помогает выполнить одну из важных задач, поставленных ФГОС – это формировать у обучающихся самостоятельное, активное, творческое мышление, желание учиться на протяжении всей дальнейшей профессиональной деятельности. Развитие профессиональных компетенций бакалавров пищевой индустрии может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности, специально организуемой преподавателем в процессе обучения. Поэтому педагог должен ставить студентов в такие условия, чтобы стимулировать подлинное продуктивное мышление.

Ключевые слова: проблемное обучение, компетентностный подход, педагогическое исследование, продуктивное мышление, пищевой вуз.

Annotation. The article presents the results of the pedagogical research on the use of problem-based learning in laboratory classes in food chemistry in the University. The standard of the new generation, based on the competence approach, which is based on the activity approach, requires the use of active and interactive teaching methods in the formation of professional competencies. The analysis of pedagogical literature showed the lack of development of the theme on the use of active forms and methods of teaching in laboratory classes in chemistry. To eliminate this contradiction, we proposed the use of problem-based training, which allows you to make laboratory practiceoriented, which increases the interest of students to the knowledge of chemistry from the point of view of the future specialist in the field of nutrition technology. Before students we put problem situations, practice-oriented tasks that are solved by students in laboratory classes in chemistry. The results of pedagogical research on the use of these methods are interpreted with the help of a diagnostic lesson map, which was obtained during the survey of students. The factors influencing carrying out of occupations in an active form are defined. Each factor calculated by the survey of students

is characterized quantitatively. The diagnostic card of the lesson makes it possible to correct the subsequent conduct. Problem training helps to perform one of the important tasks – is to form students ' independent, active, creative thinking, the desire to learn throughout their future professional activities. Development of professional competences of bachelors of food industry can be carried out only in creative independent activity, specially organized by the teacher in the learning process. Therefore, the teacher should put students in such conditions to stimulate genuine productive thinking.
Keywords: problem training, competence approach, pedagogical research, productive thinking, food University.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Технология продукции и организация общественного питания», степень «бакалавр-инженер», предполагает «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий» [7]. Стандарты нового поколения базируются на реализации в образовательном процессе компетентностного подхода. В основе компетентностного подхода лежит деятельностный подход, истоки которого были заложены в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина. В методике обучения деятельностный подход получил своё развитие в рамках проблемного подхода (Дж. Дьюи, М. И. Махмутов, Т. В Кудрявцев, А. М. Матюшкин и др.), и контекстного подходов (А. А. Вербицкий, В. П. Густяхина, Н. Б. Лаврентьева и др) [1].

Образовательные стандарты нового поколения предусматривают использование в учебном процессе около 30 % занятий в активной и интерактивной форме при формировании профессиональных компетенций будущих специалистов в области технологии общественного питания. Эти методы основаны на использовании различных видов взаимодействия между участниками образовательного процесса и позволяют актуализировать знания, инструментальные умения и навыки.

В настоящий момент не существует четкого разделения активных и интерактивных методов обучения. Одни и те же методы могут быть отнесены как к активным, так и к интерактивным методам. Это может быть дискуссия, дидактическая игра, анализ проблемной ситуации, обсуждение видеофильмов и т. д. [2]. Студенты при проведении таких занятий выступают как «субъекты» обучения и учатся самостоятельно управлять своей учебной и будущей профессиональной деятельностью. В ходе интерактивного занятия все участники оказываются вовлеченными в процесс познания и рефлексии [3].

Изложение основного материала статьи. Целью исследования является рассмотрение технологии проблемного обучения на лабораторных занятиях по химии в пищевом вузе. Нами разработаны методы и формы проведения лабораторных занятий по химии с использованием проблемного обучения как одной из эффективных технологий формирования профессиональных компетенций бакалавров пищевой индустрии, такие как практикоориентированные задачи проблемной ситуации при проведении лабораторных работ по химии.

Ранее нами были рассмотрены педагогические подходы и принципы при формировании профессиональных компетенций бакалавров пищевой индустрии [4, 5].

Остановимся на освещении методических возможностей реализации проблемного обучения при проведении лабораторно-практических работ по химии у студентов пищевой направленности. Проблемное обучение – это активное взаимодействие субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого обучаемый приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания. Этот процесс происходит под умелым руководством преподавателя.

В технологии проблемного обучения ставится проблема, её анализ позволяет принять решение по возникшей ситуации, в результате чего происходит разрешение проблемы. На занятии нами используется анализ реальных проблемных ситуаций.

Технология проблемного обучения получила распространение в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе. В советской педагогике возникновение дидактической системы проблемного обучения связывают с работами Л. В. Занкова, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткиной, И.Я. Лернера, В. В. Давыдова, М.А. Даниловой и Д. Брунера в области содержания, организации и построения процесса обучения А так же с именами: Н.А. Менчинской и Е.Н. Кабановой-Меллер, изучавших построение системы приёмов познавательной деятельности, Т.В. Кудрявцевой и А.М. Матюшкина, занимавшимися построением процесса научения, организации содержания обучения для учащихся школ.

Анализ литературы и образовательной практики показывает отсутствие практического аспекта решения данного вопроса (о проблемном обучении) для студентов технического вуза пищевой направленности. Поэтому нами рассматриваются формы и методы обучения студентов на лабораторных занятиях по химии с использованием технологии проблемного обучения.

В теоретической подготовке к лабораторному занятию обучаемые проходят следующие этапы.

1. Подготовка к восприятию проблемы. Происходит актуализация знаний, которая подготавливает обучающихся к решению проблемы.

2. Формулирование проблемы – возникшая проблемная ситуация, которая указывает, на что студенты должны направить свои усилия, на какой вопрос искать ответ. Другими словами это познавательная задача, поставленная преподавателем перед обучаемыми.

3. Процесс решения проблемы. Он состоит из последовательности мыслительных действий: выдвижение гипотез, построение плана решения для проверки каждой гипотезы, подтверждение или опровержение гипотезы.

4. Доказательство правильности избранного решения, подтверждение его практически.

Организация проблемной деятельности требует работы с источниками информации, справочниками, формирует умение выделять в тексте главное и второстепенное, составлять план, выявлять проблемы, стимулирует развитие творческих способностей обучаемых.

Проблемные ситуации имеют практикоориентированную направленность. Вот задания, которые мы предлагаем студентам.

1) Предложите метод определения различных видов крахмала.

2) На склад поступила партия сливочного масла в пачках. Предложите методы определения фальсификации масла.

3) Организуйте для школьников экскурсию по производству маргарина как мастер смены на масложиркомбинате.

4) Представьте метод анализа пищевого этилового спирта.

На лабораторном занятии студенты практически реализуют решение проблемных ситуаций, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Это способствует реализации всех ведущих целей обучения: образовательной, воспитательной и развивающей, которые основаны на реализации принципа педагогики сотрудничества.

Контроль знаний и умений происходит в свободной форме, студенты психологически раскрепощены. При этом не наблюдается отрицательная реакция обучаемых на неправильные ответы. Реализуются субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом. В результате проведения такой формы занятий стимулируется когнитивная деятельность студента, активизируются мыслительные процессы, лучше запоминаются отдельные сведения, происходит ассоциативно-предметное запоминание, решаются непонятные вопросы, формируются личностные черты характера студентов, повышается мотивация к изучению предмета. Можно сказать, что в процессе решения практикоориентированных задач формируются три необходимых компонента профессиональной компетенции: когнитивный, технологический, мотивационно-личностный [6].

Приведём в качестве примера практикоориентированную задачу на лабораторном занятии «Кислотность пищевых продуктов, методы определения», которая строится на сравнении двух методов анализа определения кислотности пищевых продуктов: объёмном методе и потенциометрическом.

Лабораторная работа «Кислотность пищевых продуктов, методы определения» проводится с целью закрепления знаний студентов и завершает изучение объёмных и электрохимических методов анализа. Цель занятия – это повысить сформированность практических умений и интеллектуальных способностей студентов: развитие самостоятельности, как в проведении химического эксперимента, так и в мыслительной деятельности, умение работать индивидуально и в группе, соблюдение правил техники безопасности, проявление аккуратности и внимания при выполнении химического эксперимента. При определении задач лабораторного занятия были учтены особенности группы и условия, в которых проводится занятие (Институт пищевых технологий и дизайна).

Студенты делятся на две команды, которые доказывают преимущества своего метода определения кислотности пищевых продуктов: молока, хлеба, муки, квашенных овощей. В каждой команде есть руководитель, играющий роль модератора для микрогрупп, в которых проводится исследование. Во время лабораторного занятия будущие технологи демонстрируют теоретические подходы (знания по теме исследования) и практически реализуют методы анализа, проводя экспериментальные измерения и расчёты, таким образом решая практикоориентированную задачу.

В ходе занятия, на его заключительном этапе, нами проводится анкетирование студентов. В таблице 1 представлены вопросы анкетирования студентов, относящиеся к анализируемым факторам.

Таблица 1

Диагностические вопросы эффективности лабораторного занятия

Анализируемые факторы	Диагностические вопросы
1. Профессиональная направленность деятельности студентов (бакалавр-инженер пищевой промышленности).	1. Актуальны ли задания, предлагаемые на занятии, для вашей будущей специальности?
2. Заинтересованность предметом.	2. Вызывает ли у вас интерес исследование кислотности пищевых продуктов, качество и безопасность продуктов, которые мы употребляемым в пищу ежедневно?
3. Работоспособность студентов.	3. Чувствовали вы напряжение на занятии и как результат этого возникновение монотонности или желания заняться другим?
4. Достаточность объема подобранных наиболее подходящих заданий для лабораторного занятия.	4. Вы справились со всеми заданиями, предложенными преподавателем?
5. Сформированность умений применять знания.	5. Сможете ли вы на практике самостоятельно применить полученные навыки и умения?

В анкетировании приняли участие 200 студентов как очного, так и заочного обучения.

По данным анкетирования была построена диагностическая карта занятия, в которой нашли отражение факторы, влияющие на эффективность проведения лабораторной работы в форме практикоориентированной задачи: профессиональная направленность деятельности студентов, заинтересованность предметом, работоспособность студентов, достаточность объема подобранных наиболее подходящих заданий для лабораторного занятия, сформированность умений применять знания. Каждый фактор, рассчитанный по анкетированию студентов, характеризуется количественно. Диагностическая карта занятия даёт возможность корректировки при последующем его проведении. Были получены такие результаты.

Первый фактор – профессиональная направленность деятельности студентов (бакалавр-инженер пищевой промышленности) составил 80%, второй фактор – заинтересованность предметом, – 70%, третий фактор – работоспособность студентов, – 40%, четвертый фактор – достаточность объема подобранных наиболее подходящих заданий для лабораторного занятия, – 65%, пятый фактор – сформированность умений применять знания, – 50%.

Используя полученные данные педагогического исследования, нами построена следующая диаграмма.

Рисунок 1. Диагностическая карта занятия

1 – профессиональная направленность; 2 – заинтересованность предметом; 3 – работоспособность; 4 – объем заданий; 5 – сформированность умений

Нами определено: неблагоприятная зона составляет менее 30%, зона неопределенности 30% – 50%, зона комфорта, указывающая на эффективность метода составляет более 60%.

Анализируя диагностическую карту, мы отмечаем, что в ходе лабораторного занятия неблагоприятная зона отсутствует (она составляет менее 30%), факторы 3 и 5 представлены в зоне неопределенности, факторы 1, 2 ,4 находятся в зоне комфорта. В связи с этим для активизации деятельности студентов необходимо чаще использовать смену видов работы: фронтальная / групповая / индивидуальная / устное обсуждение. Обратная связь со студентами осуществлялась в ходе всего занятия (высказывание собственной точки зрения на проблему, давалась ориентировочная основа действий), что позволяло своевременно устранять неточности в формировании умений и навыков.

Выводы. И так, применение в учебном процессе технологии проблемного обучения помогает выполнить одну из важных задач, поставленных ФГОС – формировать у обучающихся самостоятельное, активное, творческое мышление, желание учиться на протяжении всей дальнейшей профессиональной деятельности. Развитие профессиональных качеств бакалавров пищевой индустрии может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности, специально организуемой преподавателем в процессе обучения. Поэтому педагог должен ставить студентов в такие условия, чтобы способствовать развитию продуктивного мышления. Одним из таких инструментариев может служить проблемное обучение на лабораторных занятиях, которое является закономерностью на начальном этапе формирования профессиональных компетенций. Эффективное развитие творческого мышления обеспечивается лишь системой проблемных ситуаций. Обучаемые должны включаться в поисковую деятельность самостоятельно под умелом руководством преподавателя, что помогает им овладеть знаниями и методами науки, принципами самостоятельной работы.

Решение проблемных ситуаций формирует опыт у обучаемых, готовит их к решению задач как в профессиональной деятельности, так и в обычной жизни, без чего невозможна подготовка к труду в современном обществе.

Работа по внедрению в педагогическую практику активных методов обучения бакалавров пищевой индустрии нами будет продолжена, так как эти методы обучения повышают мотивацию, способствуют усвоению знаний и закрепляют способы деятельности, что является необходимым условием формирования профессиональных компетенций будущих специалистов пищевой промышленности.

Литература:

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. - № 10. - С. 8-14.

2. Жадаев, А. Ю. К вопросу о формировании профессиональной мотивации у студентов пищевой индустрии в условиях непрерывного образования / А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Современные наукоемкие технологии. - 2016. – № 4-2. - С. 333-338.

3. Спиридонова, М. И. Модульно-компетентностный метод обучения при подготовке бакалавров пищевой индустрии / М.И. Спиридонова // Историческая и социально-образовательная мысль, Краснодар. – 2015. – № 3. – С. 182-185.

4. Спиридонова, М. И. Педагогические подходы и принципы подготовки бакалавров пищевой индустрии к формированию научно-исследовательских компетенций. / М.И. Спиридонова / "Современные наукоёмкие технологии". - 2016. - № 5-3 с. 600-604.

5. Спиридонова, М. И. Модель формирования исследовательских компетенций бакалавров пищевой индустрии. / М.И. Спиридонова / Международный журнал экспериментального образования. - 2016. - № 4-1 с. 117-121.

6. Спиридонова М.И., Жадаев А.Ю., Максимова И.В. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров пищевой индустрии при изучении химических дисциплин. / М.И. Спиридонова, А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 237-240.

7. ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавриата / Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4, свободный (Дата обращения 20.11.2015г.).

УДК 378

старший преподаватель кафедры физической подготовки Старостин Вадим Геннадьевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Халилуллин Фаиль Фаргатович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КУРСАНТАМИ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема организации воспитательной работы с курсантами вузов МВД России. Раскрыты основные проблемы, сложившиеся в данной сфере педагогической деятельности, обусловленные стереотипными взглядами на сущность и содержание воспитания, не соответствующие реалиям современной образовательной среды. На основе общепризнанных подходов к управлению предложен инвариант системы педагогического менеджмента ключевых аспектов воспитательного процесса, реализуемого в ведомственных образовательных организациях. Приводится развернутая характеристика основных компонентов предлагаемой системы, раскрыта внутренняя логика ее функционирования.

Ключевые слова: курсант, организация воспитания, педагогический менеджмент.

Annotation. In article the problem of the organization of educational work with cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation is updated. The main problems which developed in this sphere of pedagogical activity, caused by stereotypic views of an entity and the content of education which are not corresponding to realities of the modern educational environment are opened. On the basis of the conventional approaches to management the invariant of a system of pedagogical management of key aspects of the educational process realized in the departmental educational organizations is offered. The unrolled characteristic of principal components of the offered system is given, the internal logic of its functioning is opened.

Keywords: cadet, organization of education, pedagogical management.

Введение. Одним из важнейших аспектов образовательного процесса в образовательных организациях МВД России является организация воспитательной работы с курсантами, результаты которой непосредственно определяют моральный облик сотрудников полиции. В связи с этим силами профессорско-преподавательского состава вузов МВД России, а также при участии специально привлеченных педагогов во всех без исключения ведомственных учебных заведениях проводятся как единовременные, так и систематические мероприятия, создающие основу воспитательного процесса для будущих полицейских. Как правило, большая часть таких мероприятий приурочена к каким-либо праздничным и знаменательным датам, памятным событиям и иным явлениям духовной и общественной жизни. Немаловажную роль в воспитании курсантов вузов МВД России играют и учебные занятия, в ходе которых реализуются и осваиваются принципы профессионального поведения, коммуникации, развиваются необходимые для службы личностные качества: дисциплинированность, выносливость, исполнительность и др.

Таким образом, можно говорить о функционировании в образовательных организациях МВД России целостных воспитательных систем включающих в себя содержательные, методические, результативные и иные компоненты. Особое значение, на наш взгляд, в структуре воспитательных систем принадлежит управленческому компоненту, в целом определяющему целевые и процессуальные характеристики воспитательной работы и располагающему важными аналитическими и корректировочными функциями.

Однако, несмотря на свою ключевую роль, чаще всего именно управленческий компонент оказывается менее всего развитым в структуре воспитательной системы. Анализ педагогической практики ряда вузов МВД России показывает, что в большинстве из них организация воспитательной работы с курсантами построена на традиционных и морально устаревших принципах, не способных в новых социально-экономических условиях обеспечить необходимый уровень инициативности воспитанников и эффективности всего воспитательного процесса. К таким принципам в первую очередь относятся характерные для всей правоохранительной деятельности принципы субъект-объектных отношений и субординации если не исключающие, то существенно ограничивающие активность курсантов во внеаудиторной деятельности. Другим недостатком в организации воспитательной работы в учебных заведениях МВД России можно назвать основанную на принципе единоначалия однообразную линейную систему управления воспитательным процессом, жесткость и статичность которой противоречат свободной и многовариантной сущности воспитания.

Сходные проблемы имелись ранее и в гражданских вузах, многие из которых для их преодоления сегодня прибегают к внедрению систем педагогического менеджмента качества, основанных на концепции TQM, директивах ENQA и стандарте ISO 9001:2008. Их опыт показывает, что система управления, разработанная на современных принципах и созвучная идеям Болонского процесса, является серьезной предпосылкой повышения результативности образования, а педагогический менеджмент должен рассматриваться как актуальная и востребованная основа взаимодействия педагога и учащегося [3, 5, 8 и др.].

Изложение основного материала статьи. Как известно, педагогический менеджмент представляет собой комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательными системами, направленный на повышение их эффективности [1]. Применительно воспитательным системам педагогический менеджмент также может трактоваться как целостное теоретико-методологическое основание организации воспитательной работы в вузе, сориентированной на решении вопросов оптимизации педагогической деятельности и повышение ее качества, а также обеспечении более тщательного контроля воспитательного процесса. Разумеется, педагогический менеджмент как способ организации воспитательной работы не является принципиально новым для теории воспитания и педагогической науки в целом, однако основанные на нем воспитательные системы можно считать достаточно инновационными для российской профессиональной школы.

Дело в том, что педагогический менеджмент, в отличие от традиционных взглядов на воспитание, весьма прагматичен, технологичен и полностью нацелен на достижение максимального качества. Это понятие здесь

настолько значимо, что в зачастую их объединяют общим термином - «педагогический менеджмент качества». Поэтому внедрение в систему управления идей педагогического менеджмента, по сути, означает полную переориентацию воспитательного процесса на его качество, характеристиками которого выступают обязательность, измеряемость, надежность.

Разработка и апробация системы педагогического менеджмента в организации воспитательной работы с курсантами Казанского Юридического института МВД России позволила обозначить важнейшие преимущества такого подхода.

Во-первых, стала более четко обозначенной политика качества воспитательной работы, представленная ранее в разрозненном виде в различных документах и методических разработках. Определена цель воспитательной работы, предполагающая создание в вузе оптимальных условий осуществления воспитательного процесса, направленного на получение высоких результатов морально-психологической подготовки курсантов на основе управления качеством. Были уточнены и управленческие задачи воспитательной работы в вузе, предусматривающие ее анализ и планирование, организацию, обеспечение, контроль и коррекцию.

Во-вторых, путем расширения функций и делегирования ряда полномочий подверглась оптимизации структура управления воспитательной работой. Как отмечает А.В. Петкин, любое высшее учебное заведение, в том числе и институт внутренних войск МВД России, имеет сложившуюся организационно-штатную структуру, в котором вопросы управления воспитательным процессом строго регламентированы руководящими документами, а функции управления этим процессом строго расписан между должностными лицами [7]. В рамках проводимого в КЮИ МВД России эксперимента была апробирована возможность перераспределения ряда управленческих функций и возложение их на кафедральный уровень в целях обеспечения оперативности контроля результатов воспитательной работы. Тем не менее, также был сохранен и принцип единоначалия и за эффективное функционирование педагогического менеджмента воспитательной работы ответственен заместитель начальника Института по работе с личным составом.

В-третьих, функционирующая система педагогического мониторинга, позволяет осуществлять перманентную диагностику результатов воспитательного процесса и в случае необходимости принимать своевременные управленческие решения. При этом объекты мониторинга представлены достаточно широко. Это не только личность курсанта и его учебная группа, но и кадровые, материально-технические, информационные и другие ресурсы воспитательного процесса [10]. Постоянное изучение этих вопросов позволяет получить объективное представление о мотивации и интересах курсанта, его активности во внеучебной деятельности и т.д., позволяя составлять карту индивидуального развития и динамику личностных характеристик каждого из них.

Сама же система педагогического менеджмента воспитательной работы с курсантами состоит из шести основных компонентов представляющих собой логически объединенные в группы требования и рекомендации к различным аспектам организации воспитательного процесса в вузе.

Первый компонент системы педагогического менеджмента охватывает круг организационных вопросов присущих администрации вуза в области качества воспитательной работы, к которым относятся целеполагание, планирование, распределение ответственности, полномочий и финансирования, анализ полученных результатов и т.д. Необходимо подчеркнуть, что именно руководство вуза является ключевым звеном системы педагогического менеджмента воспитательной работы, целиком и полностью определяющим ее разработку и механизм реализации. По словам начальника Казанского юридического института МВД России Ф.К.Зиннурова, «среди основных направлений совершенствования подготовки кадров в условиях реформирования органов внутренних дел в институте реализуется целевая программа повышения культурного и интеллектуального уровня курсантов, слушателей, студентов и культивируются лучшие черты офицеров полиции» [4].

Кроме того система педагогического менеджмента воспитательной работы с курсантами опирается на организационную структуру, включающую в себя руководителей факультетов и кафедр и иных должностных лиц, реализующих контрольно-исполнительные функции. Наш опыт показывает, что внедрение данной системы предполагает постоянное изменение организационной структуры воспитательного процесса, обусловленной особенностями профессиональной подготовки полицейских, когда, например, в содержание воспитательной работы включаются художественные аспекты или вопросы искусства, большими сведениями о которых располагают педагоги специализированных учебных заведений. Постановка и способ решения данных вопросов определяют воспитательную доктрину вуза, его политику в области качества воспитания, конкретизируемую на основе анализа и оценки актуальных и перспективных потребностей в различных руководящих документах.

Поэтому вторым компонентом системы педагогического менеджмента воспитательной работы является ее документация, раскрывающая сущностные характеристики воспитательной работы, а также механизм ее осуществления. К таким документам, прежде всего, относится документально оформленное руководство по качеству воспитательной работы, описывающее основные направления управления воспитательным процессом в вузе. Этот документ определяет иерархию полномочий и ответственности профессорско-преподавательского состава вуза в организации и осуществлении воспитательной работы, регламентирует управление ресурсами. Другими документами системы педагогического менеджмента воспитательной работы являются информационные карты процессов в виде приказов, инструкций, методичек необходимые для организации воспитательной работы в учебных группах курсантов. Безусловно, систематизация документации системы педагогического менеджмента организации воспитательной работы сопряжена с затратой дополнительных усилий, но обеспечение точного понимания педагогами вуза своих задач в области воспитания и эффективного взаимодействия между ними оправдывает их использование.

На основе вышеобозначенных компонентов оказывается возможным осуществление управления основными процессами системы педагогического менеджмента организации воспитательной работы с курсантами. Эта деятельность предполагает изучение требований субъектов воспитательного процесса к его организации, содержанию и результатам, детерминируя необходимость разработки и реализации системы мониторинга. Следовательно, мониторинг качества воспитательной работы является систематической процедурой охватывающей курсантов и педагогов вуза, а также изучение запросов общества к личности полицейского, требований работодателя и т.д.

Как справедливо полагают В.И.Андреев и А.Р.Дроздикова-Зарипова, смысл педагогического мониторинга качества воспитания заключается в том, чтобы усилить и реализовать системную диагностику качества функционирования и устойчивого развития воспитательных систем и тем самым прогнозировать и реально управлять качеством воспитания студентов [2].

На основе этой постоянно обновляемой информации осуществляется менеджмент ресурсов воспитательного процесса, необходимых для обеспечения воспитательной работы в вузе и повышения ее результативности. Говоря о кадровых ресурсах, имеется в виду компетентность педагогических кадров, что обусловливает необходимость организации повышения квалификации в области воспитательной работы, наиболее оптимальными способами, которой являются краткосрочные курсы. Другими ресурсами воспитательной работы, регулируемыми системой педагогического менеджмента, являются материальные (помещения, оборудование, финансовые средства) информационные (базы данных, доступ в Интернет).

Распределение и контроль всех этих ресурсов образует процессуальную сторону системы педагогического менеджмента организации воспитательной работы, определяя ход и содержание конкретных воспитательных мероприятий, по результатам которых актуализируется следующий ее компонент – аналитический. Это означает, что дальнейшие управленческие решения по организации воспитательной работы в вузе должна быть основаны на анализе фактов, данных измерений и другой информации, характеризующей результативность создаваемых педагогических событий. Такой анализ позволяет выявить соответствие полученных результатов планируемым ранее показателям и, в случае необходимости, осуществить корректирующие управленческие действия с целью обеспечения требуемого качества воспитания.

Наконец заключительным компонентом системы педагогического менеджмента организации воспитательной работы является информационный, связанный с информационной поддержкой воспитательного процесса. Как показывают исследования [6, 9 и др.] низкая эффективность воспитательной работы в вузах обусловлена слабой осведомленностью студентов в этой области, многие из которых практически не располагают соответствующей актуальной информацией. Немаловажными для юношеского возраста являются и вопросы общественного признания уже имеющихся достижений обучающихся во внеаудиторной деятельности: конкурсах, фестивалях и др. В связи с этим эффективный педагогический менеджмент воспитательного процесса невозможен без популяризации объективных данных об этой сфере жизнедеятельности курсантов, посредством использования как традиционных печатных, так и современных электронных способов коммуникации.

Выводы. Таким образом, система педагогического менеджмента в организации воспитательной работы с курсантами вузов МВД России представляет собой четкую технологическую последовательность управленческих структур, документации, мониторинга и обратной связи, способствующих повышению уровня морально-психологической подготовки полицейских. В этом смысле необходимо понимать, что эта система теоретическая, существующая в виде идей, проектов и планов и других источников, практическая апробация которых осуществляется нелинейно и вариативно. Разработка и реализация действенной системы педагогического менеджмента воспитательного процесса это длительный и сложный процесс, начинающийся с осознания педагогами вуза философии качества и внедрения репрезентативной контрольно-оценочной системы, до оптимизации организационной структуры и освоения новых технологий воспитания курсантов. При этом деятельность по формированию этой системы может быть успешной только при активном участии и совместной работе в этом процессе высшего руководства, среднего административного звена и преподавателей вуза, что позволяет обеспечить ее полную работоспособность и дальнейшее совершенствование.

Только основанная на процессном подходе эффективная система педагогического менеджмента в организации воспитательной работы с курсантами, предполагающая высокий уровень активности всех субъектов воспитания позволяет достигать современного уровня качества воспитательного процесса воспитательного процесса, а также более эффективно использовать имеющийся кадровый, материально-технический, информационный и финансовый потенциал образовательных организаций МВД России.

Литература:

1. Акматова И., Матсакова Т. Управление педагогическим менеджментом // Вестник Ошского государственного университета. 2012. № 1. С. 138-140.
2. Андреев В. И., Дроздикова-Зарипова А. Р. Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности // Интеграция образования. 2008. №4. С. 11-114.
3. Живокоренцева Т.В. Векторы развития системы менеджмента качества в педагогическом колледже // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2011. № 3. С. 114-123.
4. Зиннуров Ф.К. Основные направления совершенствования подготовки кадров в казанском юридическом институте МВД России в условиях реформирования органов внутренних дел // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2012. № 2 (8). С. 16-18.
5. Литвиненко С.В. Педагогическая культура компетентностного подхода в системе образовательного педагогического менеджмента // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 98. С. 151-155.
6. Никандров Н.Д. Средства массовой информации и воспитание студентов // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 1. С. 8-13.
7. Петкин А.В. Личностно-ориентированный подход в воспитании курсантов институтов внутренних войск МВД России // В сборнике: Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: В 2 частях. Под общ. ред. С.А. Куценко. 2016. С. 316-320.
8. Симонова А.А. Интегрированная система менеджмента педагогического университета // Аккредитация в образовании. 2014. № 3 (71). С. 26-28.
9. Соснин В.А. Роль средств массовой информации и системы образования в воспитании исторической памяти в современной России // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 102-105.
10. Фролова С.В. Единство контроля и самоконтроля в педагогическом менеджменте // Наука и образование: новое время. 2015. № 2 (7). С. 198-200.

УДК: 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Стаценко Елена Рудольфовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И СЕРВИСА МАГУ)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении мотивации для студентов в процессе профессионального становления на примере Мурманского арктического государственного университета. Кроме этого, в статье приводятся отличия мотива от потребности, описываются типы мотивов обучения, виды и типы потребностей, кратко освещена история вопроса.
Ключевые слова: мотивы, потребности, студент, профессиональная подготовка, способности, познавательный интерес.
Annotation. The article discusses the importance of motivation for students in the process of professional development on the example of Murmansk Arctic state University. In addition, the article presents the differences between motive and need , describes the types of motives of training, types and types of needs, briefly highlights the history of the issue.
Keywords: motives, needs, student, professional training, abilities, cognitive interest.

Введение. Исследование мотивации и процессов ее формирования у студентов является сложной и многоаспектной проблемой, рассматриваемой в рамках разных научных направлений многими отечественными и зарубежными специалистами в области практической психологии и педагогики, что нашло отражение в многочисленных публикациях. В этих исследованиях достаточно широко отражены сущность, структура и стадии данного процесса, причем особое внимание уделяется составляющим мотивации и выявлению их влияния на результаты обучения. Так, в работах Л. И. Божович, Н. М. Борытко, О. С. Гребенюк, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, О. И. Сусловой, Н. Ф. Талызиной и др. отмечается, что повышение качества подготовки будущих специалистов и их профессионализация напрямую связаны с мотивацией, побуждающей к овладению профессиональными компетенциями.

Изложение основного материала статьи. К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. И те и другие мотивы могут иметь разные уровни. Рассмотрим классификацию уровней мотивов, предлагаемых группой ученых - А.К.Марковой, Т.А Матис, А.Б.Орловым [6]. Так, познавательные мотивы имеют следующие уровни:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями - фактами, явлениями, закономерностями),
- учебно-познавательные мотивы (ориентация и усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний),
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

Социальные мотивы могут иметь следующие уровни:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения),
- узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение),
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Также психологи разделяют мотивационные явления на внешние и внутренние. Внешняя мотивация - это детерминация поведения физиологическими нуждами и средовой стимуляцией; внутренняя – мотивация - обусловленность поведения, непосредственно не выводящаяся из нужд организма и воздействий среды [6, с. 164-165].

Формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат. Особенно острым этот вопрос становится в условиях, когда в образовательной деятельности студентов начинают доминировать внешние мотивы.

Отсутствие внутренней мотивации и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современного образования, на что указывают не только преподаватели, но и специальные исследования по проблемам мотивации в деятельности субъектов образовательного процесса.

Следует отметить, что развитие познавательных мотивов и познавательных возможностей личности является основой успешного обучения и готовности к самообразованию. Практически все авторы признают релевантность познавательной мотивации учебной деятельности человека. Так, например. Л.С. Выготский отмечал, что важно не только научить знаниям, сколько воспитать умение приобретать знания и пользоваться ими [3, с. 359]. По мнению Н.Ф. Талызиной, знания выступают в учебной деятельности мотивом, в котором находит свое предметное воплощение познавательная потребность ученика [13, с.10-14]. А.А. Вербицкий называет познавательной такую мотивацию, при которой неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности, а мотивация достижения - с мотивацией, при которой познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне этой познавательной деятельности [2, с. 46].

В отечественной психолого-педагогической науке исследования проблемы мотивации сгруппированы вокруг общего методологического подхода – деятельностного. Вслед за А.Н. Леонтьевым современная отечественная психология связывает понятие «деятельность» с понятием «мотив», который представляет собой «…то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность». Деятельностный подход опирается на принцип единства человеческой психики и деятельности и задает системность в изучении потребностно-мотивационной сферы человека. В деятельностном подходе мотив является целостным способом организации активности индивида, интегральным побудителем и регулятором деятельности, в том числе и учебно-профессиональной. Под мотивом психологи понимают внутреннюю

движущую силу поведения, а в педагогике мотивацию зачастую рассматривают как высшую форму регуляции деятельности [7]. Мотивацию учения связывают с познавательным интересом и считают, что он в условиях педагогического воздействия является важным мотивом и фактором эффективности учебно-познавательного процесса в вузе. Как отмечает Г. А. Карпова, «эффективно действует тот педагог, который сначала мотивирует, а только потом воспитывает» [5, с. 49].

По мнению А. Н. Леонтьева, понятие деятельности связано с понятием мотива. «Деятельности без мотива не бывает; “немотивированная” деятельность – это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [7, с. 102].

По мнению ученого, мотивом может выступать мыслимый предмет потребности. В. И. Ковалев отождествляет мотив с осознанной потребностью, Л. И. Божович и В. Н. Мясищев – с отношениями личности.

Наиболее признанная точка зрения связывает мотив с потребностью, осознанной человеком. Разработанная в трудах известных российских психологов концепция личности и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) исходит из того, что за мотивами стоят те или иные потребности. При всех разночтениях, имеющихся в современной психологии, понимание мотива как побудительной причины поступков и деятельности, связанной с удовлетворением потребностей, не вызывает сомнения.

Одну из первых классификаций потребностей предложил в 1938 г. психолог Г. Муррей, выдвинув идею об их четырех основных типах:

- первичные (обеспечивают выживаемость человека) и вторичные (способствуют развитию личности);
- позитивные и негативные;
- явные и неявные;
- осознанные и неосознанные.

На основе этого он сформулировал 37 видов потребностей и показал, что у всех людей они одни и те же, только специфически выраженные. По характеру бывают естественными (в пище, воде и т.п.) и социальными (в признании, славе), а исходя из содержания - материальными и нематериальными.

Таким образом, потребности - это то, что возникает и находится внутри человека, что достаточно общее для разных людей, но в то же время имеет определенное индивидуальное проявление у каждого человека. Наконец, это то, от чего человек стремится освободиться, так как, пока потребность существует, она дает о себе знать и требует своего устранения. Люди по-разному могут пытаться устранять потребности, удовлетворять их, подавлять или не реагировать на них. Потребности могут возникать как осознанно, так и неосознанно. При этом не все потребности осознаются и осознанно устраняются. Если потребность устранена, то это не предполагает, что она устранена навсегда. Большинство потребностей периодически возобновляются, хотя при этом они могут менять форму своего конкретного проявления, а также степень настойчивости и влияния на человека.

Именно мотивы, а не потребности отличают людей друг от друга, поскольку одна и та же потребность может быть реализована посредством разных мотивов.

Выделяют следующие основные типы мотивов:

- мотив как внутренне осознанная потребность (интерес), побуждающая к действиям (чувство долга), связанным с ее удовлетворением;
- мотив как неосознанная потребность (желание);
- мотив как инструмент удовлетворения потребности. Например, мотивом может стать цель, если приобретает для человека особый смысл;
- мотив как намерение, побуждающее поведение;
- мотив как комплекс перечисленных факторов.

Мотив - это то, что вызывает определенные действия человека. Мотив находится «внутри» человека, имеет «персональный» характер, зависит от множества внешних и внутренних по отношению к человеку факторов, а также от действия других, возникающих параллельно с ним мотивов. Мотив не только побуждает человека к действию, но и определяет, что надо сделать и как будет осуществлено это действие. В частности, если мотив вызывает действия по устранению потребности, то у различных людей эти действия могут быть совершенно разными, даже если они испытывают одинаковую потребность.

Одним из условий эффективной профессиональной подготовки студента, является развитие положительной учебной мотивации у студентов. Учебная мотивация выступает как условие развития мотивов профессиональной деятельности. Способности и познавательный интерес студентов к той или иной направленности учебной деятельности формирует профессиональные мотивы, то есть совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют к изучению будущей профессиональной деятельности. Состояние профессиональной мотивации зависит от того, оценивает ли студент учебную деятельность в сравнении с его собственными, реальными возможностями и уровнем притязаний. Уровень развития мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъектной активности и субъектного отношения.

Формирование мотивационных комплексов профессиональной деятельности у студенческой молодежи происходит при первостепенном участии внутренних непосредственных мотивов (мотив удовлетворения от самого процесса и результата работы, мотив возможности наиболее полной самореализации именно в данной деятельности), которые обнаруживают взаимосвязь с ценностями интересной работы, образования, духовного совершенствования, независимости, материального благополучия. Опосредованные внешние мотивы профессиональной деятельности (мотив стремления избежать критики со стороны руководителя или коллег, мотив стремления избежать возможных наказаний или неприятностей) свидетельствуют о преобладании ценностей свободы, предприимчивости, активности и невысокой значимости ценностей честности, дружбы, справедливости. При этом благополучное материальное положение студентов является определяющим фактором формирования внутренней мотивации профессиональной деятельности, в то время как иные мотивы практически не имеют высокой значимости, а значит и побудительной силы.

Можно выделить следующие факторы, препятствующие формированию положительной профессиональной мотивации современных российских студентов: состояние преподавательского корпуса - недостаток у преподавателей современных практических знаний и опыта, слабый приток молодых кадров, оторванность преподавания от состояния современного рынка труда; недостаточная коммуникация между

работодателями и вузами в отношении конкретных потребностей работодателей и / или неспособность работодателей четко сформулировать свои требования; устаревшие, несоответствующие современным потребностям рынка труда образовательные стандарты и учебные программы; недостаточный объем проектно-исследовательской работы студентов и неэффективность производственных практик; отсутствие целенаправленной деятельности по формированию у студентов мотивов профессиональной деятельности; неоднородный и зачастую низкий уровень контроля за качеством подготовки выпускников со стороны вузов; недостаточная информация вузов о карьерном пути выпускников; отсутствие внятных прогнозов потребностей рынка труда в молодых специалистах. Устранение этих факторов должно стать составной частью процесса повышения профессиональной мотивации современных студентов. И в тоже время в Мурманском арктическом государственном университете на факультете искусств и сервиса накоплен положительный опыт формирования профессиональной мотивации студентов. Для этого необходимо проведение следующих мероприятий:

1. Включение студента в различные виды профессионально-ориентированной учебной деятельности.(через проектную деятельность).
2. Максимальная профессионализация обучения.(во время проведения практик и участие в различных профессиональных конкурсах, например «Молодежь Арктики», «Точка росы»,»Развитие общественных территорий Мурманской области» и т.д.
3. Широкое использование различных образовательных технологий.
4. Организация профессиональной практики.
5. Формирование профессионально-значимых качеств личности будущего дизайнера. (умение работать в группе, ответственность, инициативность, креативность, мобильность, эрудированность).
6. Формирование индивидуального стиля деятельности и профессиональной компетентности специалиста.
7. Опора на личный жизненный опыт студента в процессе подготовки.
8. Осознание ближайших и конечных целей обучения.
9. Осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний.
11. Эмоциональная форма изложения учебного материала.
12. Показ «перспективных линий» в развитии научных понятий.
13. Выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности.
14. Наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

Выводы. Теоретические концепции профессиональной мотивации позволяют сделать вывод о том, одним из условий эффективной профессиональной подготовки, является развитие положительной учебной мотивации у студентов. Учебная мотивация выступает как условие развития мотивов профессиональной деятельности. Способности и познавательный интерес студентов к той или иной направленности учебной деятельности формирует профессиональные мотивы, то есть совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют к изучению будущей профессиональной деятельности. Состояние профессиональной мотивации зависит от того, оценивает ли студент учебную деятельность в сравнении с его собственными, реальными возможностями и уровнем притязаний. Уровень развития мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъектной активности и субъектного отношения.

Литература:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. - М.:Логос, 2006. – 184 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.:Высш шк., 1991. – 207 с.: ил.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология, под ред. В.В Давыдова. М., 1991, 480 с.
4. Гримарк Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
5. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. - Ярославль: ЯГПУ, 2007.
6. Кольцова Т.А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы. Дисс…канд. психол. наук. Новосибирск, 1986.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
8. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А Матис, А.Б.Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с. - (психологическая наука в школе).
9. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.
10. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т 2.-М.: Педагогика.1989. – 328 с.
12. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. - М.: КРОНУС, 2010. – 432 с.
13. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. 1986. – №3.

УДК 378.036
кандидат педагогических наук, доцент Степаненко Лариса Васильевна
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ВОПЛОЩЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В данной статье нами акцентируется внимание на переориентирование развития внутри самой российской высшей школы в русле национальных интересов, что связано с улучшением качества и повышением уровня конкурентоспособности системы высшего образования. Отмечено, что в самой высшей школе государственной образовательной политикой выделены в качестве приоритетных направления по подготовке инженерных специальностей, нацеленные на формирование и консолидацию кадров инженерно-технического корпуса внутри страны. Поэтому в организации учебно-воспитательного процесса не утрачивает актуальности идея модернизации с учетом социальных вызовов времени – информатизации, компьютеризации, цифровизации. Подчеркивается и то, что создание в ходе активного образовательного процесса условий, максимально приближенных к производственной деятельности способствует более гибкому процессу адаптации обучающихся и мотивированности их к самостоятельной профессиональной деятельности.
Ключевые слова: модернизация, общекультурные компетенции, инновационные технологии, рынок труда.
Annotation. In this article we focus on the reorientation of development within the Russian higher education in line with national interests, which is associated with improving the quality and competitiveness of the higher education system. It is noted that in the highest school of state educational policy identified as a priority areas for the preparation of engineering specialties, aimed at the formation and consolidation of personnel of the engineering and technical corps in the country. Therefore, in the organization of the educational process does not lose the relevance of the idea of modernization, taking into account the social challenges of time-Informatization, computerization, digitalization. It is also emphasized that the creation in the course of an active educational process of conditions as close as possible to the production activities contributes to a more flexible process of adaptation of students and their motivation to independent professional activity.
Keywords: modernization, General cultural competence, innovative technologies, labor market.

Введение. Развиваясь в контексте идеи модернизации, российская высшая техническая школа призвана подготовить специалиста будущего, обладающего не только профессиональными, но и общекультурными компетенциями, – личность, адаптированную и социализированную в современной социокультурной среде. В связи с этим, в фокусе нашего внимания находится многоплановый процесс подготовки специалиста будущего. А конкретно: с одной стороны, личности, способной к усвоению широкого информационного поля знаний, развитию умений и практическому применению навыков, предложенных в образовательном процессе; с другой, – личности, активно работающей над собой в плане самообразования, – расширения тезауруса (багажа знаний) и эрудиции, самоанализа, самообучения и самовоспитания; с третьей, – личности, обладающей перспективным мышлением.

Более того, государственной образовательной политикой акцентируется внимания на переориентации высшей школы в русле развития национальных интересов, что непосредственно связано с улучшением качества и повышением уровня конкурентоспособности системы высшего образования; отмечается значимость выстраивания связей между социальными институтами высшего образования и профессиональной деятельности, которые призваны искать пути сближения в плане выстраивания учебно-воспитательного процесса с учетом социальных вызовов времени – выполнения заказов и разработок, реализуемых в проектной и производственной деятельности обучающимися. В связи с этим, подготовка специалистов будущего ведется с учетом запросов и задач, которые продиктованы как системой производства, так и складывающейся ситуацией на рынке труда, по которой осуществляется постоянный мониторинг. Следовательно, сегодня высшая техническая школа актуализирует методологические подходы в организации и концептуальном оформлении образовательного процесса – междисциплинарную компетентность, системность и практическую ориентированность в плане разработки инновационных проектов и партнерства с производственными коллективами (с промышленностью и бизнесом). Поэтому целью данной *научной экспозиции* является вхождение в проблему изучения *национальной образовательной парадигмы* в фокусе раскрытия личностных качеств обучающегося в высшей технической школе, – освоение им знаний, умений и навыков адаптации в ходе активного учебно-воспитательного процесса, выявление способностей к самостоятельному расширению информационного поля деятельности, развитие социокультурного потенциала для дальнейшей самостоятельной деятельности. Но главное, национальная образовательная парадигма нацелена на сохранения и аккумуляцию молодых поколений инженерно-технического корпуса внутри страны.

Изложение основного материала статьи. Отечественной высшей технической школой на современном этапе сформулирована расширенная система *целеполагания*, направленная на обучение и воспитание человека ищущего, познающего, творчески организованного. В связи с этим, ключевой позицией в системе целеполагания видится качество подготовленного специалиста – степень овладения профессиональными и общекультурными компетенциями и перспективность самореализации. Поэтому в данном исследовании нами *ставится задача* проанализировать процесс организации, подготовки и роста-развития личности обучающегося в высшей технической школе, способной отвечать на социокультурные вызовы времени, а именно: адаптированной к современной социокультурной реальности, мотивированной в учебном процессе на дальнейшую самореализацию в условиях профессиональной среды, основанной на жесткой конкуренции.

Параллельно с такой системой целеполагания и задачами формируется и *национальная образовательная парадигма*, основу которой составляет отношение к личности обучающегося как субъекту образовательного процесса, акцентирование внимания на максимальном раскрытии и развитии его креативных задатков и творческих возможностей – поиску новизны, нестандартным решениям, самобытному проявлению,

эвристичности, расширению тезауруса (багажа знаний) и эрудированности, формированию умения выстраивать диалог и толерантности (уважительного отношения к позиции и мнению собеседника).

Теоретическую основу данной работы составили труды представителей отечественной и зарубежной академической школы педагогики и психологии Ш. А. Амонашвили [1], В. И. Загвязинского [3], А. Н. Леонтьева [7], В. А. Караковского, [6], Л. Хьелл, Д. Зиглера [19], С. Нильсона [21] и др. В этих психолого-педагогических исследованиях последовательно и обстоятельно раскрывается процесс роста-развития личности. Опираясь на эти фундаментальные исследования, мы особо акцентируем внимание на процессе интериоризации личности, который был описан Л. С. Выготским [2] и, проинтерпретирован современными представителями психолого-педагогической мысли Д. А. Леонтьевым, А. А. Лебедевой, В. Ю. Костенко [8, с. 100], как весьма сложном, насыщенном событийностью, противоречивостью, в котором развивающемуся человеку предстоит найти свою модель поведения, выработать свою систему оценок и суждений в контексте многомерной, пульсирующей и постоянно изменяющейся реальности.

Кроме этого, пристальное внимание в сборниках трудов отечественных исследователей [16] и ученых, таких как: Е. В. Какалина [6], В. А. Караковский [7], С. Д. Поляков [13], Н. Л. Селиванова [15] и др., уделено проблеме воспитания личности обучающегося, тем сложностям с которыми он сталкивается в учебно-воспитательном процессе. В работах зарубежных исследователей Дж. Ди Петро [17], Х. Гарнэра [18], Ю. Лехман [20], С. Нильсона и др. [21], А. Поропад [22], Р. Вествуда [23] и др. отмечается и особая миссия преподавателя, связанная с многоплановость задач, которые он обязан решать в ходе профессиональной деятельности. Кроме этого, ряд современных зарубежных и отечественных исследовательских трудов посвящены деятельности педагогического корпуса в условиях повышения качества и конкурентоспособности высшей школы, тем более, что эта позиция подкреплена соответствующим документом Правительства РФ «О распределении субсидий, предоставляемых в 2016 г. из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности» [13]. Речь идет о публицистической активности преподавателя, его соответствии современным стратегическим требованиям вуза [11]. Пафос этой деятельности заключается в том, что на современном этапе педагогический корпус вовлечен не только в учебно-воспитательный процесс, но и в исследовательскую работу в связи с тем, что современный образовательный процесс задаёт весьма жесткие требования и к преподавателю, который обязан непрерывно повышать квалификацию. В этом плане, комплементарность образовательной и исследовательской направлений деятельности связана с повышением уровня компетентности преподавателя. В этом контексте, мы особо отмечаем акцентирование внимания на требованиях, предъявляемых к современному инженерному образованию, в частности, представленных и проанализированных в исследованиях В. Г. Иванова, А. А. Кайбияйнен, И. М. Городецкой [4], А. И. Чучалина [16] при опоре на труды зарубежных исследователей [10]. В этих работах раскрыты новые подходы к подготовке обучающихся в высшей технической школе с учетом актуализации практико-ориентированной деятельности с применением подхода CDIO («задумай – спроектируй – реализуй – управляй») [10, 16].

Таким образом, труды представителей академической и современной психолого-педагогической школы позволяют выявить преемственность в интерпретации самой проблемы личностного роста-развития обучающегося и обозначить перспективные тенденции в подготовке специалиста будущего с учетом национальных интересов.

В качестве *методологической опоры* в нашем исследовании выделены следующие подходы: междисциплинарный, актуализированный современной педагогической практикой, позволяющий выстроить межпредметные связи, с целью формирования тезауруса и приращения знаний личности обучающегося; компетентностный, предполагающий процесс усвоения профессиональных, специальных и общекультурных компетенций обучающимся; творческий, (основанный на индивидуализации и дифференциации обучения), направленный на раскрытие природного потенциала, аналитических способностей, активизацию развития высших психических функций – памяти, воображения, мышления и речи обучающегося.

Сегодня нормативно-правовой базой четко определен вектор развития высшей школы: формирование *концептуальных основ содержания* происходит в направлении расширения информационных полей, насыщения содержанием модулей (предметов изучения) – профессиональных, узкоспециальных и общекультурных.

Так, самим временем актуализирована идея накопления информационного капитала личности и развития современного типа мышления. В том, что высшая техническая школа сегодня открывает перед обучающимся широкое поле интеллектуальной деятельности и состоит идея накопления информационно-аналитического капитала личности. На наш взгляд, она реализуется через: формирование представления о профессии и освоение профессиональных компетенций, расширение и обогащение социокультурного тезауруса (общекультурных компетенций), – всего того, что предложено учебно-воспитательным процессом; вхождение личности обучающегося в самостоятельный поисково-творческий процесс (собственное творчество в направлении расширения информационных полей деятельности через анализ, освоение, интерпретацию с целью развития разных видов мышления и речевого аппарата (чувственно-эмоционального, образно-ассоциативного, вербального).

В этом плане нам видится актуальной идея развития междисциплинарных связей и разработки междисциплинарных проектов, как реализующих идею интеграции в самом дидактическом инструментарии – формулировке целей, задач, содержания, методических и методологических подходов к освоению разных дисциплин (модулей). Мы попытаемся рассмотреть процесс построения междисциплинарных связей на примере цикла гуманитарных дисциплин в связи с преподаванием его предметов автором данной статьи – Истории, Основ личностной и коммуникативной культуры.

Так, в рамках Истории (точнее Истории России) целью является представление весьма широкого исторического процесса, охватывающего основные сферы жизнедеятельности – экономику, политику, культуру, – насыщенного фактами, событиями; интерпретация этого материала без искажения и объективная оценка событий и фактов. Спецификой понятийного аппарата Истории является овладение фактом, в связи с этим, в ходе изучения данного предмета обучающемуся необходимо активизировать работу высших психических функций, а конкретно: память (запоминание, удержание фактологического материала), аналитические способности (в плане умения оперировать фактологическим материалом, сравнения-сопоставления исторических периодов, персоналий, выстраивания причинно-следственных связей,

обобщения с учетом извлечения положительных и отрицательных уроков исторического прошлого, прогнозирования путей развития на основе изучения исторического опыта).

В рамках предмета Основы личностной и коммуникативной культуры целью видится раскрыть само понятие личности, представить многочисленные примеры творческих личностей из разных сфер жизнедеятельности и особо обратить внимание на ключевую составляющую в этом понятии – творческую самореализацию человека. Более того, сегодня самим временем актуализированы активные формы выстраивания коммуникативных связей, которые по-разному воздействуют на человека, и видится необходимым проанализировать степень умения и эффективности их использования, продуктивности их воздействия на развитие человека в направлении к личности. Это особо актуально для сегодняшнего поколения обучающихся, у которых есть опыт и возможность мгновенного, оперативного получения информации. Однако вместе с этим, высвечивается и другая сторона этого процесса – утрата (или атрофирование) навыков живого общения, неумение или даже презрения к этой практике, нежелание слушать и слышать другого человека, дефицит толерантности. В связи с этим, актуальными видятся формы живой коммуникации, – вербального и языкового общения, – реализуемые в учебно-воспитательном процессе.

Следовательно, личностно-ориентированное образование выстраивается как сложно организованный процесс, предполагающий раскрытие природно-генетических задатков обучающегося и сохранение принципа природосообразности (изначальной природы и бережное развитие его способностей); развитие креативных навыков и создание креативной среды – свободы для реализации творческого потенциала – нестандартных идей, мыслей, действий и стимулирование к самостоятельной поисковой деятельности; развитие высших психических функций (восприятия, чувств, эмоций, памяти, мышления, воображения, речи) через активную информационно-аналитическую работу благодаря привлечению современных технологических средств в качестве мобильной возможности получения информации; нахождение коммуникативных форм в ходе познавательной и практической деятельности.

Изменение концептуальных основ содержания в сторону насыщения информационно-аналитического поля позволяет нам выйти на общие *методические принципы обучения и воспитания*, сохраняемые и обогащаемые современной педагогической практикой. Методическую основу процесса обучения и воспитания, на наш взгляд, должно составлять со-творчество преподавателя и обучающегося. Поэтому в качестве приоритетного мы выделяем *метод рефлексирующего диалога*, стимулирующий творческую направленность как личности обучающегося, так и преподавателя. Следовательно, сам процесс подобной организации и построения учебно-воспитательной деятельности изначально основан на творческой составляющей, в которую вовлечены обе стороны, – преподаватель и обучающийся. При этом, преподаватель должен обладать весьма широкой профессиональной эрудицией и общекультурным тезаурусом (багажом знаний), техническим арсеналом передачи приемов, навыков овладения спецификой предмета, в связи с тем, что именно он становится проводником важной идеи обучения и воспитания – транслятора информации, расширения профессиональных компетенций, извлечения жизненно-практических уроков из конкретных примеров.

Одной из ключевых составляющих образовательного процесса является его *практико-ориентированная направленность*. В реализации этой составляющей высшая школа выстраивает связи с разными производственными коллективами. Проектная и практическая деятельность обучающихся осуществляется в направлении реализации заказов производства. Поэтому именно такая деятельность позволяет выявить степень общепрофессиональной и узкоспециальной компетентности обучающегося, раскрыть его креативно-творческий потенциал, навыки коммуникации и социализации. Самостоятельная проектно-практическая деятельность обучающихся выражается формулой CDIO: «задумай – спроектируй – реализуй – управляй» [10], актуальной для современного образовательного процесса, который открывает перед обучающимся самое широкое поле деятельности, – учебно-воспитательное, исследовательское, практико-ориентированное.

Выводы. Обобщая исследовательский материал, мы делаем вывод о том, весьма важным видится актуализация национальной образовательной парадигмы – направленности образования на развитие личности обучающегося, способной своей деятельностью ответить на социальные вызовы времени, обладающей профессиональной эрудицией, общекультурным тезаурусом, умением быстро ориентироваться в запросах рынка, осваивать приходящие новые формы организации жизни. В динамично обновляющихся информационных потоках весьма агрессивной социокультурной среды, миссия высшей технической школы связана с тем, чтобы не потерять личность обучающегося в мире технических гаджетов и поверхностного поглощения информации, а помочь разобраться и найти устойчивые ценностные ориентиры для дальнейшей продуктивной самостоятельной жизни в профессии.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. М.:. Мастер-Банк, 2002. – 667 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский.М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 72 с.
4. Иванов В. Г., Кайбияйнен А. А., Городецкая И. М. Инженерное образование для гибкого, жизнеспособного и стабильного общества // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 60–69.
5. Какалина Е. В. Компоненты модели воспитательного пространства в системе открытого образования // Вестник Тамбовского гос. ун-та. 2009. № 5(73). С. 109–120.
6. Караковский В. А. Сегодня самое время поклониться учителям России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т 2, №1 (36). С. 13–15.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Мысль, 1996. – 175 с.
8. Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Костенко В. Ю. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского // Вопросы образования № 2, 2017. С. 98 –109.
9. Назарова И. Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 61–68
10. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / Эдвард Ф. Кроули, Й. Малмквист, С. Остлунд, Д. Р. Бродер, К. Эдстрем / Под ред. А. И. Чучалина. М.: Высшая школа экономики, 2015. 502 с.
11. Польдин О. В., Матвеева Н. Н., Стерлигов И. А., Юдкевич М. М. Публикационная активность вузов: эффект проекта «5–100» // Вопросы образования № 2, 2017. С. 10–33.

12. Поляков С. Д. В. А.Караковский и Л. С. Выготский: опыт сопоставления идей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 41–47.
13. Постановление Правительства от 19 мая 2016 г. № 960-р «О распределении субсидий, предоставляемых в 2016 г. из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности».
14. Селиванова Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 16–25.
15. Управление в сфере воспитания: программы, методические материалы и рекомендации / Под ред. Н.А.Барановой. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2014. – 102 с.
16. Чучалин А. И. О применении подхода CDIO для проектирования уровневых программ инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. №. 4. С. 17– 32
17. Di Pietro G. (2004) The Determinants of University Dropouts: a Bivariate Probability Model with Sample Selection // Applied Economics Letters. Vol. 11. No. 3. P. 187–191.
18. Garnier H. E., Stein J. A., Jacobs J. K. (1997) The Process of Dropping out of High School: A 19-Year Perspective // American Educational Research Journal. Vol. 34. No 2. P. 395–419.
19. Kh'ell L., Zigler D. Theories of personality. SPb.: Peter, 2003. 608 p.
20. Lehmann W. (2007) "I Just Didn't Feel Like I Fit In": The Role of Habitus in University Dropout Decisions // The Canadian Journal of Higher Education. Vol. 37. No 2. P. 89–110.
21. Nilson C., Fetherston C.M., McMurray A., Fetherston T. Creative Arts: An Essential Element in the Teacher's Toolkit When Developing Critical Thinking in children // Australian Journal of Teacher Education. 2013. № 7. P. 1 – 17.
22. Poropat A. E. (2009) A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance // Psychological Bulletin. Vol. 135. No. 2. P. 322-338.
23. Westwood P. What teacher need to know about teaching methods. – ACER Press, 2008. – 106 p.

УДК 378

профессор кафедры педагогики Столярчук Людмила Ивановна
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет» (г. Волгоград);
старший преподаватель кафедры английского языка,
заместитель декана факультета экономики и управления Козлова Алена Валерьевна
НОУ ВПО «Московский экономический институт» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ (НА ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности (содержательная и технологическая) формирования межкультурной коммуникативной компетентности (МКК) студентов неязыковых направлений подготовки экономики, менеджмента, юриспруденции, педагогического образования (на опыте обучения английскому языку). Уточнение целей и содержания направлений профессиональной подготовки формирования МКК (содержательная особенность) и разработка и обоснование технологически выстроенной дидактической системы педагогических средств формирования МКК (технологическая особенность) и их интеграция обеспечивают эффективность исследуемого процесса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность (МКК), особенности (содержательная и технологическая), иностранный язык, студенты бакалавриата, неязыковые направления подготовки (экономика, менеджмент, юриспруденция, педагогическое образование).

Annotation. The article discusses the features (content and technology) of the formation of intercultural communicative competence (ICC) of students of non-linguistic areas of Economics, management, law, pedagogical education (on the experience of teaching English). Clarification of the goals and content of the areas of professional training of the ICC (content feature) and the development and justification of technologically built didactic system of pedagogical means of the ICC (technological feature) and their integration ensure the effectiveness of the process under study.

Keywords: intercultural communicative competence (ICC), features (content and technology), foreign language, undergraduate students, non-linguistic areas of training (Economics, management, law, pedagogical education).

Введение. Динамика образовательной политики в России, масштабы и социальная направленность изменений актуализируют потребность общества и системы высшего образования в подготовке будущих профессионалов, способных к осмыслению мира в условиях глобализации, активной продуктивной деятельности в пространстве межкультурной коммуникации. В этой связи особо остро встает задача формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов, определяемая нормативными документами: Закон Российской Федерации «Об образовании» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года), федеральными государственными образовательные стандартами высшего образования различных направлений подготовки (ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) от 30 ноября 2015 г., ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) от 09 февраля 2016 г., ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) от 29 декабря 2016 г.), для различных направлений подготовки бакалавриата, подчеркивается важность формирования общекультурных компетенций: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6) [3, 4, 5]. ВО ФГОСах ВО 3 ++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата с двумя профилями подготовки) от 22 февраля 2018 г. выделяются группы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [6], в группе

универсальных компетенций «Коммуникация» обращается внимание на развитие у студентов способности «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ных) языке (ках)» (УК-4); в группе «Межкультурное взаимодействие» на важность развития способности «воспринимать межкультурное разнообразие общества» (УК-4) [6].

Изложение основного материала статьи. Проблеме иноязычного обучения студентов различных направлений подготовки посвящены ряд исследований: методическим особенностям обучения будущих экономистов чтению англоязычных текстов по специальности (Л.В.Билгорка), особенностям обучения иноязычной письменной деловой коммуникации студентов–менеджеров (Е.А.Николаева), особенностям обучения студентов–юристов профессионально–ориентированному (юридическому) английскому языку (Е.В.Яшина), формированию социокультурной компетентности будущих учителей иностранных языков (Л.А. Рыченкова). Однако, все они носят или узко направленный характер формирования МКК по профилю профессиональной подготовки или научно обосновывают обучение иностранному языку с точки зрения методики и лингвистики иностранного языку, но не затрагивают общепедагогические (дидактические) положения проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов в условиях глобализации, коммуникативного иноязычного взаимодействия между представителями разных культур с различными ценностными установками, обычаями и традициями, недостаточно изученными и систематизированными, важными, как в теоретическом, так и практическом плане для преподавателей иностранных языков, работающих на разных факультетах.

Методологическое значение культурологического (Е.В.Бондаревская, В.В. Краевский [1]) и компетентностного подходов (И.А. Зимняя, О.А. Леонтович [2], И.Л. Плужник, В.В. Сериков, А.В Хуторской и др.), позволили нам межкультурную коммуникативную компетентность студентов представить как совокупность межкультурных знаний, умений и навыков для продуктивного личностного и профессионального взаимодействия с представителями иноязычных культур. Однако, для нас открытым оставался вопрос об особенностях (содержательной и технологической) формирования межкультурной коммуникативной компетентности (МКК) студентов неязыковых направлений подготовки (на опыте обучения английскому языку).

Для выявления *содержательной* особенности, мы систематизировали педагогическое знание о различиях профессиональной подготовки: экономистов, менеджеров, юристов, педагогов, выявленных исследователями (Л.В. Билогорка, В.А. Брылева, О.А. Леонтович, Е.А. Николаева, Л.А.Рыченкова, Е.В. Яшина и др.). Исходя и понимания В.В. Краевского о том, что «цель образовательной деятельности воплощается в содержании образования» [1, с. 8], обнаружили, что у будущих юристов главной целью является формирование юридической, у экономистов–экономической, у менеджеров–управленческой, у педагогов, соответственно, – педагогической компетентности. Исходя из разных целей и соответствующего им содержания профессиональной подготовки, стало очевидным, что преподавателю английского языка важно подбирать для занятий со студентами разные иноязычные тексты для формирования МКК, как составной части общей профессиональной компетентности. Иноязычные тексты, задания для студентов, наполненные содержанием их будущих профессий, повышают у них мотивацию к изучению иностранного языка, углубленному осмыслению понятий, имеющих различные значения в разных культурах.

Исследователи по проблеме формирования МКК у студентов направления «Экономика» (Л.В. Билогорка, О.В. Фрик, Н.Д. Усвят и др.), подтвержденные результатами данного исследования, показали, что интеграция дисциплин «Деловой иностранный язык» и профильных курсов «Основы внешнеэкономической деятельности», «Организационная культура» дают возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность в России и за рубежом, обогащать свои знания, совершенствовать навыки профессионального и межличностного общения. Для этого будущие экономисты овладевают способностью к успешной внешнеэкономической деятельности через конструктивную коммуникацию на иностранном языке с представителями различных культур как виртуально, так и в периоды межкультурных обменов; развивают способность к межкультурному взаимодействию, толерантному восприятию социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий; приходят к пониманию необходимости обмена между коммуникантами экономическими знаниями, сведениями, сообщениями, мнениями, замыслами, решениями для достижения профессиональных практических целей; совершенствуют умения выстраивать равноценное бесконфликтное профессиональное межкультурное взаимодействие.

Основываясь на исследованиях по формированию МКК у студентов – менеджеров (Н.Л. Аширбагина, Е.А. Николаева, Л.С. Зникина и др.), и в ходе нашего эксперимента, будущие менеджеры учатся организации межкультурного коммуникативного взаимодействия на иностранном языке через интеграцию курсов «Иностранный язык» и «Организационное поведение», «Деловые коммуникации», «Система маркетинговых коммуникаций», «Управление конфликтами в организации». Благодаря интеграции курсов, менеджеры эффективно используют возможность развития способностей организации и контролю социальными системами в условиях рыночной экономики на основе знаний иностранного языка. Будущие менеджеры, овладевая системой маркетинговых коммуникаций на родном и иностранном языках, учатся межличностному и межкультурному взаимодействию в коллективе, организации работы команды исполнителей по осуществлению различных видов деятельности, организации толерантного взаимодействия и отношения к межкультурным различиям, накапливают личностный опыт по урегулированию организационных конфликтов, совершенствуют умениям устанавливать конструктивные взаимоотношения с представителями различных культур и конфессий.

Данные, посвященные формированию МКК по направлению «Юриспруденция» (Н.В. Янкина, Е.В. Яшина и др.) и результаты нашего исследования на базе ЧУ ВО «Московский социально-экономический институт» и ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет» показали, что целесообразны междисциплинарные связи, интеграция дисциплины «Иностранный язык» с курсами профессионального цикла бакалавров сферы юриспруденция «Международное право», «Деловое общение», способствующие системности и прочности приобретаемых юридических знаний и знаний иностранного языка. Будущие юристы учатся проектировать межкультурные коммуникативные ситуации будущей юридической деятельности в области международного права на родном и иностранном языках, овладевают умениями межкультурного коммуникативного взаимодействия на основе творчества и сотрудничества на родном и иностранном языках на основе толерантного отношения к культурным

различиям; накопленный на занятиях личностный опыт по использованию профессиональных юридических знаний и умений позволяет реализовывать продуктивное межкультурное общение, профессионально используя различные стратегии, тактики и приемы вербального и невербального общения для достижения взаимопонимания в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации, соблюдая соответствующие социокультурные нормы.

Базируясь на положениях исследователей по направлению «Педагогическое образование» (Л.А. Леонтович, Л.А. Рыченкова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской) и результатах нашей экспериментальной работыпо формированию МКК на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет», мы ориентировали будущих педагогов на овладение способностями: осуществления деловой коммуникации на родном и иностранном языках, организации межкультурного взаимодействия с участниками образовательных отношений, восприятия межкультурного разнообразия при организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности, умениями работы в коллективе, толерантного восприятия социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий обучающихся и коллег. Так, например, во время встречи со студентами британских вузов, произошло непонимание из-за разного толкования одних и тех же понятий, но имеющих разное значение в российской и британской культурах, но благодаря тому, что на встрече оказались студенты, владеющие МКК с хорошим знанием английского языка, недоразумение было быстро устранено и деловое и межличностное коммуникативное взаимодействия успешно продолжилось. Возникшая и быстро разрешенная ситуация еще раз убедило студентов в важности знания иностранного языка и овладения МКК в современном мире глобальной межкультурного общения.

Вторая особенность – технологическая заключается в разработке и обосновании технологически выстроенной дидактической системы педагогических средств формирования МКК, характеризующейся универсализацией и эффективной применяемостью на уроках иностранного языка для любого неязыкового направления.

Дидактическая система педагогических средств формирования МКК студентов в вузе делятся на три группы.

Первая группа (адаптивных) средств, применяемых на организационном этапе: межкультурно-коммуникативные ситуации репродуктивного уровня, содержательной опорой которых при речи на иностранном языке служат медиатексты, аудио- и видеозаписи, воссоздающие реальные межкультурно-коммуникативные ситуации при изучении базовых тем: «Экономика Великобритании», «Информационное общество», «Виртуальное сообщество», «Сетевые масс-медиа», «Коммуникация и экономика»).

Вторая группа (творческих) средств, содержит: творческие межкультурно-коммуникативные ситуации и веб-квесты по темам: «Современная юридическая система Великобритании», «Социальная рыночная экономика», «Рынок труда», «Поиск работы», «Глобализация», «Социальная сфера», «Молодежь и её проблемы» и т.д., деловые и имитационные игры (Судебный процесс по уголовному праву на основе фрагментов сериала «Закон и порядок» и «Юристы Бостона»), дискуссии с использованием аутентичных и адаптированных текстов, диалоги с виртуальными оппонентами, метод case-study, способствующие творческому подходу к пониманию особенностей другой культуры, достижению коммуникативно-творческого уровня МКК.

Третья группа (инициативных) средств, применяемых на прогностическом этапе – продуктивные межкультурно-коммуникативные ситуации, создание которых инициируется студентами на основе текстов из Видео-новостей BBC на английском языке из разделов политика, право, экономика, культура; исследовательские проекты: «Политические системы США, Великобритании и др.», «Бизнес-этика в современном мире»; конструирование профессиональных диалогов с виртуальными и реальными партнерами, способствующие достижению коммуникативно–инициативного уровня МКК.

В реальной работе со студентами трех уровневых групп учитываются индивидуальные траектории развития посредством дифференциации учебных заданий и психолого-педагогической поддержки студентов с различными уровнями МКК.

Результаты проведенного нами исследования показали, что различные направления подготовки в вузе «Экономика», «Менеджмент», «Юриспруденция», «Педагогическое образование» обладают различным профессиональным содержанием, которое необходимо учитывать при обучении иностранному языку. Тексты, ситуации не должны быть отвлеченными от содержания, а должны соответствовать специфике направления профессиональной подготовки и современной реальности. Дисциплина «Иностранный язык», входящая в базовую (обязательную) часть программы бакалавриата, находящаяся в тесной взаимосвязи с дисциплинами профессионального цикла, дает эффективные результаты, если преподаватель глубоко вникает и учитывает содержание неязыковых направлений подготовки при формировании межкультурной коммуникативной компетентности, интегрируя содержательную и технологическую особенности в обучении дисциплине «Иностранный язык» студентов неязыковых направлений подготовки («Экономика», «Менеджмент», «Юриспруденция», «Педагогическое образование») при формировании межкультурной коммуникативной компетентности (МКК) в бакалавриате.

Содержательная особенность, связанная с систематизацией, уточнением целей, конкретизацией различного содержания профессиональной подготовки при формировании МКК в сфере экономики, менеджмента, юриспруденции, педагогического образования, позволяет преподавателю иностранного языка учитывать содержание, связанное с будущей профессией при наполнении иноязычных текстов, повышая у студентов мотивацию к изучению иностранного языка и углубленному осмыслению понятий, имеющих различное значение в разных культурах.

Технологическая особенность заключается в применении преподавателем иностранного языка разработанной и обоснованной технологически выстроенной дидактической системы педагогических средств формирования МКК, характеризующейся универсализацией и эффективной применяемостью на уроках иностранного языка для любого неязыкового направления подготовки.

Выводы. Интеграция содержательной и технологической особенностей обеспечивает эффективность исследуемого процесса в условиях современной реальности, позволяет студентам профессионально овладевать умениями социальной адаптации к профессии в иноязычной среде, быть мобильными, толерантными, конкурентоспособными в изменяющемся многоязычном мультикультурном мире.

Литература:
1. Краевский, В.В. Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его целостности // Известия Волгогр. гос.пед.ун-та. Сер. «Педагогические науки». 2004. № 1(06). С. 7–11.
2. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 – Юриспруденция (Утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 1декабря 2016 г. N 1511): [Электронный ресурс] URL: http://МинобрнаукиРФ (дата обращения: 12.03.2018).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01 – Экономика (Утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 12 ноября 2015 г. N 1327 [Электронный ресурс] URL: http://МинобрнаукиРФ (дата обращения: 11.03.2018).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриат. Направление подготовки 38.03.02 – Менеджмент (Утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 12 января 2016 г. N 7 [Электронный ресурс] URL: http://МинобрнаукиРФ (дата обращения: 14.09.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 г.): [Электронный ресурс] URL: http://МинобрнаукиРФ (дата обращения: 10.04.2018).
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования [Текст] // А.В. Хуторской. – Нар. Образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Педагогика

УДК: 378.14
аспирант Талеева Анна Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение Московской области
«Московский губернский колледж искусств» (Талдомский филиал) (г. Талдом)

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается значение творческой деятельности в становлении личности студентов художественного колледжа, проблемы ее активизации, общее понятие творческой деятельности. Для определения понятие «творческая деятельность», рассмотрены такие лежащие внутри него понятия как: «деятельность», «творчество», «учебно-творческая деятельность», «художественно-творческая деятельность». Творческая деятельность представлена в контексте художественного образования, её специфики.
Ключевые слова: деятельность, виды деятельности, творческая деятельность, художественное образование, художественный колледж.
Annotation. Considered: the General concept of creative activity, the value of creative activity in the formation of personality, the problem of its activation. As well as creative activity in the context of art education, its specificity, role and features.
Keywords: creative activity, notion, art education, art college, contextual concept.

Введение. В концепции развития художественного образования в Российской Федерации одной из главных задач выступает подготовка творческих кадров к профессиональной деятельности в сфере искусства и культуры. В соответствии с ФГОС художник народных художественных промыслов готовится к исполнительской и творческой деятельности, поэтому в образовательном пространстве художественного колледжа искусств творческая деятельность является одним из центральным понятий. В силу специфики образовательных задач главным условием обучения здесь является развитие художественно-творческой деятельности. Кроме основной художественной деятельности (синкретической) в учебном процессе взаимодействуют и четыре других: познавательная (гносеологическая), ценностно-ориентационная (эстетическая), творческо-созидательная (синергитеская) и коммуникативная (деятельность общения) [4, 259 с].

Изложение основного материала статьи. Сегодня образование выдвигает новые требования к становлению личности обучающихся. Важное значение имеет формирование творческой активности как особого фактора формирования личности. Творчество уже не считается «уделом избранных», и в педагогике значительное внимание уделяется проблеме развития творческой деятельности студентов [1].

Творческая деятельность является разновидностью деятельности человека. С позиций целостного системного педагогического процесса воспитание творческого потенциала личности изучали: Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Сериков, В.С. Шубинский и др. Принципы и способы актуализации творческих потенций личности средствами образования исследовали: В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Я.А. Пономарев и др. Развитие творческого потенциала студентов путем организации учебно-познавательной деятельности изучали: В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.И. Щукина и др.

Большинство исследователей отмечают, что развитие обучения и творческой деятельности происходит при активном использовании методов дифференцированного подхода к студентам и применении новых педагогических технологий в процессе обучения, направленных на развитие творческого мышления [5]. Современные исследователи в области психологии выдвигают интерпретацию проблемы творческой деятельности, как процесс формирования определенного опыта и навыков через систему разработанных методик.

Процесс творчества – кульминация мыслительной деятельности, приводящий человека к необычным решениям и результатам. Вопросы о развитии феномена творчества рассматривались психологами: Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружининым, А.Н. Леонтьевым, Я.А. Пономаревым, С.Л. Рубинштейном и др. Изучением различных вопросов творческой деятельности учащихся занимались известные ученые-дидакты и педагоги: В.И. Андреев, В.В. Давыдов, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, В.Д. Путилин, М.Н. Скаткин.

Для определения понятие «творческая деятельность», рассмотрим такие лежащие внутри него понятия как: «деятельность», «творчество», «учебно-творческая деятельность», «художественно-творческая

деятельность». Под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного продукта материальной или духовной культуры [3]. Деятельность человека в отличие от его поведения носит преобразующий, активный характер. Любая деятельность субъекта связана с потребностью и невозможна без мотива. Способность к целенаправленной деятельности как особой форме активности отличает человека от других живых существ. Е.Г. Калюжная считает, что одна из основных характеристик деятельности – это ее осознанность [7].

Деятельность включает в себя четыре основные подсистемы, относящиеся к цели, средствам, формам активности и ее результатам: 1) потребности и интересы, удовлетворение которых невозможно без конкретных действий; 2) предрасположенность человека к определенному восприятию условий деятельности и к определенному поведению в этих условиях; 3) исполнение, т.е. совокупность поступков, совершаемых для реализации поставленной цели; 4) результаты деятельности [3].

Выделяют сущностные свойства общего феномена деятельности, присущие любому ее виду: 1) целеполагание; 2) преобразующий характер человеческой деятельности; 3) предметность деятельности человека, выражающая ее объективно материальную основу, ее связь с предметным миром; 4) осознанный характер человеческой деятельности в перспективных устремлениях [7].

Деятельность различается по субъектам (индивидуальная, общественная), объектам (производственная, научная, политическая), функциям (идеологическая, культурно-воспитательная) и целям (воспроизводящая и творческая). Деятельность представляет собой процесс, включающий цель, средства и результат.

Для раскрытия категории творческая деятельность рассмотрим понятие «творчество». Р. Ассаджиоли считал творчество процессом подъема личности к «идеальному Я», то есть способом, направленным на ее самораскрытие [5].

Творчество - не новый объект исследования. Данная проблема всегда интересовала исследователей любой эпохи и вызывала стремление создать «теорию творчества». Творчество трактуется как "процесс человеческой деятельности, создающий новые материальные и духовные ценности". Виды творчества определяются характером созидательной деятельности (творчество изобретателя, организатора, научное и художественное творчество и т. п.). Созидательная деятельность, порождающая нечто качественно новое, для которой характерны неповторимость (по способу осуществления и результату), оригинальность и культурно - историческую уникальность. Экспериментальная психология показала, что бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга. В философском аспекте творчество представляет собой самореализацию личности, реализацию ее свободы. Умение ставить «продуктивные» вопросы в процессе решения проблем; умение видеть в сложном предмете внутренние взаимосвязи его частей; умение видеть в привычном предмете неожиданную функцию [11]. Поскольку в различных условиях цель любой деятельности может быть достигнута различными способами (операциями) или путями (методами), действие выступает как решение задачи. В начале любой творческой деятельности заложен прогноз, то есть предвидение ее возможных результатов.

В трудах Я.А. Коменского, Ж-Ж Руссо, А.Дистервега, К.Д Ушинского, В.А. Сухомлинского и других педагогов творчество рассматривалось как основа всей учебной деятельности учащихся. В исследованиях Джонса Дж.К., А.Я.Понамарева, Вертгеймера и др. процесс творчества описывается как изменяющаяся во времени последовательность действий субъекта творчества, использующего специфические способы (умение видеть проблему, делать прогноз, генерировать идеи, делать выборы методов и средств решения проблемы, проводить проверку решения) и средства деятельности.

Творческая деятельность Д.К. Комский в сущностной характеристике особенностей творческой деятельности обучающихся выделил два ведущих признака. Первый – это новизна результатов деятельности, в чем и проявляется её отличие от репродуктивной деятельности, ибо творчество – это высшая форма активности и самостоятельности человека [8]. Второй – развитие личности индивида, т.к. в процессе творчества раскрываются способности, происходит самоутверждение и самореализация личности [8].

В творческой деятельности выделяются следующие процедуры: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; поиск решения или способа решения и учет альтернатив при решении проблем; комбинирование известных способов решения проблемных задач [6].

На основе анализа данного понятия определим структуру творческой деятельности. Выделим компоненты структуры: выделение общей и частной цели познания; актуализация адекватных способов активизации познавательной деятельности для решения учебной проблемы - студент должен уметь планировать свою деятельность и применять ранее полученные знания для решения новой проблемы; осуществление самоконтроля - уметь адекватно оценить результат деятельности, корректировать свои ошибки.

Логинов И.А рассматривает в качестве основных компонентов творческой деятельности следующие составляющие опыта творческой деятельности: процедуры творческой деятельности; личное творческое пространство; презентацию результатов творческой деятельности; коллективное творческое образовательное пространство [9].

Исследователь считает, что таким образом у студентов формируется творческий потенциал как квалификационный потенциал, как общая профессиональная компетентность. Определяется он следующими характеристиками: психофизиологический потенциал как работоспособность; образовательный потенциал как интеллектуальные познавательные способности; творческий потенциал как креативные способности; коммуникативный потенциал как способности к сотрудничеству [9].

Под творческой деятельностью мы понимает такую деятельность, при которой предполагается выход из репродуктивного мышления в преобразующее (творческое) [6].

Для раскрытия содержания понятия творческая деятельность в художественном профессиональном образовании проведен анализ проблемы художественно-творческой деятельности. Исследователи подчеркивают её сложность, многоаспектность и полифункциональность [5]. Это одна из форм человеческой деятельности, понимаемая в философском аспекте как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Субъектом художественно-творческой деятельности становится личность с активным творческим отношением к миру и мотивационно-ценностной ориентацией на создание или восприятие

произведения искусства с целью генерирования новых смыслов или обязательного внесения новизны в продукт деятельности (результат) средствами художественного освоения мира [7].

В творческой деятельности студента основной является процессуальная сторона, методы изучения знаний. Творческая деятельность - это один из типов учебно-познавательной деятельности, то есть элемент целостного процесса обучения, который представляет собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельное взаимодействие, результатом которого является овладение студентами на уровне воспроизведения или творчества системой научных знаний и способами деятельности. Развитие творческого подхода зависит от вида деятельности, которую студенты выполняют в процессе обучения: репродуктивную или творческую. Имеются разные методы: исследовательский, поисковый, метод проблемной ситуации, логико-содержательное построение курса и т. п.

В связи с художественно-творческой деятельностью актуальными являются понятия «эстетическая деятельность», «эстетическое сознание», «эстетический и культурный опыт», которые тесно связаны с вопросами ценностных ориентаций и творческого развития личности, детально исследованными в работах М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Ю.Б. Борева, Н.И. Киященко. Художественно-творческая деятельность развивается как стройная система различных видов, взаимосвязанных между собой [1].

Главное различие творческо-познавательной деятельности от воспроизводящей в процессе обучения состоит в активизации познавательных способностей и творческих качеств студента. Воспроизводящая работа содержит творческие элементы. Творческие работы подразумевают более возвышенную ступень познавательной и практической деятельности. Творческое и репродуктивное познание сопоставляют между собой как две независимых части единого целого, при этом репродуктивное познание выступает как подготовительная часть, а творческое - как основная. Эта взаимосвязь ясно прослеживается в специфике художественного образования [2]. Так, творческий элемент и компонент в учебной работе составляет разную пропорцию в разной учебной задаче. Это: исполнение, выполнение, создание. Производство образовательного продукта также условно можно разделить на определенные категории работ:

1) Штудия (познание академической основы и принципов) гностический. Это «область почти точного усвоения и воспроизведения норматива», некий забор знаний, изучение и познание теории как нормы.

2) Репродукция (копирование).

3) Преломляющая стилизация объекта. Вариативность модулей по видам формирует портфель студента различным инструментарием, изобразительными техниками и технологиями обработки материала. Упражнения преобразующего характера, переработка действительности формирует декоративное мышление и профессиональный взгляд в необходимом стилевом ракурсе.

4) Создание авторской композиции, изделия, предмета, проекта. Творческие композиции с полноценной авторской ответственностью уже определённое позиционирование художника как начинающей самостоятельной единицы с самостоятельным видением. Это: творчество как создание принципиально нового, но обязательного учебного продукта в рамках коренных для творческого акта художественных дисциплин, таких как художественное проектирование и композиция. На специальных профильных занятиях студенты получают предусмотренные учебным планом и программой общие знания, правила создания и построения композиции, представлении о стилях и умении в них работать.

5) Творчество как создание авторских арт-объектов с целью участия в творческих конкурсах, дополнительных занятиях. Продукт инициативы, рожденный дополнительно и вне учебной задачи, оставляет автору личностный ценный опыт и чувство принадлежности к общему творческому потоку и самоактуализации. Самостоятельную постановку задачи относят к высшему уровню творческой деятельности.

Необходимая на определённом этапе репродуктивная деятельность (обучение по образцу) в случае изучения искусства народных промыслов тоже зачастую включает в себя элемент творчества. Понятия «свободное копирование», «интерпретация» предусмотрены компетенциями ФГОСА для данной специальности.

Следует отметить, что способность к творчеству - решающая способность для конкурентоспособности профессионального художника. Авторская работа дороже стоит, а художник жизнеспособен в любых ситуациях рынка.

В результате наблюдения многолетней практики сходными и естественными мотивами общей учебной активности студентов на сегодняшний день нам представляется высокая успеваемость как маркер успех. Портфолио как условность времени и его требование требует формировать и накапливать пакет личностных удач и достижений. Создание портфолио студентом развивает в нем более высокий уровень мотивации - формирующиеся амбиции, как желание успеха – не просто вписаться в норму требований (не отстать), а опередить и заявить о себе. Таким образом, движение «необходимость – успеваемость – успех - потребность» последовательно и системно формирует постепенное накапливание творческого опыта и опыта творческой деятельности, а с ними - нарастающую потребность в творчестве.

Выводы. Творческая деятельность в пространстве художественного образования, таким образом, деятельность сознательная. Её особенность состоит в том, что она организуется спецификой самой среды образовательного учреждения и создать оптимальные условия для решения учебных проблем через творческие задачи [2]. Условия для формирования всех компонентов индивидуального опыта творческой деятельности создает реализация личностно - деятельностного подхода. Такой подход тесно связан с личностно-ориентированным образованием, доминантой которого является обеспечение развития и саморазвития личности студента на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и учебной деятельности [10]. В отличие от проблемы поиска средств активизации творческой деятельности в общем образовании, сама специфика художественного образования учит методологии творчества вообще.

Литература:

1. Алиева, Н.Ю. Проблема художественно-творческой деятельности студентов в художественно-педагогическом образовании. // Современные проблемы науки и образования Пенза. Академия Естествознания. 2016. №3

2. Афонина О. Ю. Художественно-творческая деятельность как необходимое условие формирования творческой личности // Культурная жизнь Юга России. 2009. №2. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-tvorcheskaya-deyatelnost-kak-neobhodimoe-uslovie-formirovaniya-tvorcheskoy-lichnosti (дата обращения: 10.02.2019).
3. Богоявленская Д. Б. О диагностике художественного творчества // Художественное творчество. Л., 1983. С. 220-224.
4. Власов В.Г. Теория формообразования в изобразительном искусстве. Изд. СПбГУ. - 2017. - 259 с.
5. Галамян, Л.И. Основные закономерности творческой деятельности студентов и способы ее активизации // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. 2014. №15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-zakonomernosti-tvorcheskoy-deyatelnosti-studentov-i-sposoby-ee-aktivizatsii (дата обращения: 10.02.2019).
6. Даськова Ю.В, Даськова, К.Э. Сущность понятия творческой самостоятельности студента-дизайнера // Современные научные исследования и инновации. [Электронный ресурс] – URL: http://web.snauka.ru/issues/2014/04/33595
7. Калюжная Е.Г. Роль художественно-творческой деятельности в профессиональной подготовке студентов вуза // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 9. - С. 82-86.
8. Комский Д.М. Основы теории творчества – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1993. – 77 с.
9. Логинов, И.А. Формирование творческого потенциала обучающихся на занятиях по профессиональным дисциплинам [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://agrosursk.ru/home/2012-12-17-05-21-33/2015-03-30-10-46-26/312-2015-11-16-11-31-05
10. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. - Волгоград: Перемена, 1995. - 132 с.
11. Полищук, В.И. Художественное и научное творчество. Л., - 1972.

Педагогика

УДК 278

адъюнкт Тебердиева Жамиля Исмаиловна
Краснодарский университет Министерства внутренних дел России (г. Краснодар)

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается содержание педагогического сопровождения, направленного на повышения субъектно-профессионального потенциала обучающихся в условиях высшей школы, использование традиционных и инновационных методов и форм взаимодействия с опорой на системно-ориентационный подход; на основе ретроспективного анализа содержания понятия «педагогическое сопровождение» представлена авторская трактовка этого феномена, учитывающая особенности субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе; педагогическое сопровождение рассматривается в контексте сравнения функций педагога-тьютора и педагога-наставника; определены сущностные характеристики педагогического сопровождения, в числе которых рассматриваются процессуальность, непрерывность, преемственность, добровольность и осмысленность, указано, что данные сущностные характеристики способствуют погружению обучающихся в практико-ориентированную деятельность, на основе которой возникают особые субъект-субъектные отношения.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, тьютор, высшая школы, сущность, методы педагогического сопровождения.

Annotation. The article deals with the content of pedagogical support aimed at improving the subject-professional potential of students in higher education, the use of traditional and innovative methods and forms of interaction based on the system-orientation approach; on the basis of a retrospective analysis of the content of the concept of "pedagogical support" presented the author's interpretation of this phenomenon, taking into account the features of subject-subject interaction in higher education; pedagogical support is considered in the context of comparing the functions of a teacher-tutor and a teacher-mentor; the essential characteristics of pedagogical support are defined, among which are considered the processality, continuity, continuity, voluntariness and meaningfulness, it is indicated that these essential characteristics contribute to the immersion of students in practice-oriented activities, on the basis of which there are special subject-subject relations.

Keywords: pedagogical support, tutor, higher school, essence, methods of pedagogical support.

Введение. Учебно-профессиональная успешность адаптации обучающихся к условиям подготовки в высшей школе зависит от продуктивности результатов педагогической поддержки, которая в контексте повышения субъектно-профессионального потенциала обучающихся представляет деятельность, направленную на индивидуализацию личностного саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности. В условиях высшей школы, педагогическая поддержка представляет интегративный субъект-субъектный процесс, направленный на поиск способов и средств в преодолении возникающих сложностей адаптации обучающихся, основанный на сотрудничестве и направленный на повышение их субъектно-профессионального потенциала. Термин «сопровождение» достаточно новый и нуждается в его осмыслении. В словаре С.И. Ожегова данное понятие трактуется, как сопровождать…, служить…, дополнять [13]. Педагогическое сопровождение в работах отечественных авторов, трактуется как взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее решению жизненных проблем сопровождаемого [15].

Существует множество толкований данного понятия, в которых содержательный аспект ориентирован на виды субъект-субъектного взаимодействия, основанные на четырех «С»: содействие, сотворчество, сотрудничество, сопереживание, сумма которых отражают психолого-педагогическую составляющую педагогического сопровождения. Проблема педагогического сопровождения привлекает внимание исследователей, рассматривающих проблемы адаптации обучающихся к учебно-профессиональной деятельности [14], развитие субъектной позиции личности в образовательном процессе образовательной организации [7].

При трактовке понятия «педагогическое сопровождение» в контексте повышения субъектно-профессионального потенциала личности в условиях высшей школы мы понимаем специально организованный вид взаимодействия, который является обязательной и необходимой частью учебно-профессионального процесса и является его подсистемной составляющей.

Изложение основного материала статьи. В отечественной практике педагогическое сопровождение трактуется как: особый вид взаимодействия с субъектом подготовки, ориентированный на создания благоприятных условий развития; как метод, способствующий созданию оптимально комфортных условий для осуществления деятельности человека в ситуациях осуществления жизненного выбора. Существуют различные точки зрения по данному вопросу. Первоначально данное понятие было сформулировано в работах О.С. Газмана. В работах автора педагогическое сопровождение рассматривается как целенаправленная деятельность, способствующая начальной и оперативной помощи детям [2, с. 60]. С конца 90-годов XX века сопряженные понятие «поддержка» и «сопровождение» стали использоваться в теории и практике образования. Так, педагогическое сопровождение – это:

– деятельность, способствующая поддержки человека в различных жизненных ситуациях [5, с. 47];

– технология деятельности психолога [12, с. 173];

– процесс содействия, сочувствия, сопереживания, сотрудничества в решении проблем обучения и воспитания, идентификации личности и решение нравственных противоречий [8, с. 66-67];

– создание условий для успешной адаптации человека к условиям жизнедеятельности [1];

– комплексный метод непрерывности сопровождения, обеспечивающий ответственность субъекта за принятие решения [3, с. 86].

В системе высшего образования педагогическое сопровождение представляет собой целостный процесс, направленный на анализ характерных свойств личности, проектирование ее развития, при этом ответственность за результат саморазвития возлагается на саму личность [5].

Исследователи данного явления вводят понятие «психологическое сопровождение» (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др.), суть которого состоит в оказании психологической помощи в профессиональной деятельности; содействию к адаптации к новым условиям в профессиональной сфере и развитии позитивного отношения к реализации своих профессиональных потенций. Авторы указывают на значение первоначальной диагностики качеств личности, на наличие имеющихся проблем, первичной помощи в реализации направлений учебно-профессиональной деятельности. А.К. Маркова, определяет цикличность структуры психологического сопровождения, включающей: диагностику, сбор и анализ информации о субъекте, нуждающемся в сопровождении, мотивацию принятия решения, осуществление консультирования: результат педагогического сопровождения – предложение путей решения проблемы [11].

Опыт ряда авторов указывает на то, что психологическое сопровождение способствует адаптации к новой среде, формированию ценностно-смысловой направленности в формировании профессиональных качеств. Особенно значимо сопровождение в процессе воспитания, на что указывают работы О.Е. Кучеровой [9], Э.Г. Малиночки [10]. Авторы утверждают, что педагогическое сопровождение подразумевает процесс заинтересованного наблюдения, основанного на стремлении преподавателя быть рядом, корректировать индивидуальное продвижение студентов.

В последнее время в практике педагогического сопровождения используются технологии тьюторства (тьютор – *tutor* в переводе с английского – педагог-наставник), ориентированные на индивидуализацию процесса становления личности, поиска индивидуальной программы саморазвития и самоопределения обучаемого [6]. В данном случае, авторский коллектив, рассматривая функции новой профессии, структурирует основные задачи, которые необходимо решать преподавателю–тьютору: это педагог, который своими действиями способствует становлению личности в процессе освоения новой деятельности. Тьюторство, по сравнению с педагогическим сопровождением, используется в том случае, когда возникает переход к вариативности и индивидуализации образовательных или воспитательных программ. Следовательно, педагогическое сопровождение в процессе становления личности, определения ценностей и смыслов, играет первостепенную роль. Вместе с тем, в процессе педагогического сопровождения, преподаватель не должен подавлять стремление обучаемых самостоятельно решить проблемы, не лишать их возможности проявлять характер и волю в процессе самоопределения, самоутверждения.

Распространенным явлением в высшей школе стало наставничество, которое рассматривается как обеспечение благоприятных условий для формирования профессиональных умений и навыков, развитию нравственных качеств обучающихся. Педагог-наставник, как правило, ориентирует обучающихся в духовном и физическом самосовершенствовании, установления позитивного взаимодействия в коллективе; знакомит первокурсников с организацией учебно-воспитательного процесса вуза и документами, регламентирующими его жизнедеятельность. В функции педагога-наставника входит выстраивание субъект-субъектных отношений, формирование мировоззрения и ценностно-смысловой направленности развития личности, когда обучающиеся выступают не в позиции объекта, а субъекта образовательного процесса.

Педагогическое сопровождение повышения субъектно-профессионального потенциала обучающихся в условиях высшей школы предопределяется особенностями и спецификой учебно-профессионального процесса, которые обуславливают необходимость осуществления профилактики, предупреждения и пресечение явлений, нарушающих морально-этические нормы, освоение компетенций во взаимодействии с внешней средой. Успешное педагогическое сопровождение способствует становлению личности курсанта, уверенного в своих силах.

Сущностной характеристикой педагогического сопровождения являются процессуальность, непрерывность, преемственность, добровольность и осмысленность погружения в практико-ориентированную деятельность, в процессе которой возникают особые субъект-субъектные отношения. Опираясь на принципы системно-ориентационного подхода, в основе которого находится понимание необходимости выбора направлений развития и саморазвития личности, преподаватель в процессе сопровождения ориентирует обучающихся на возможность выбора множества вариантов решения той или иной ситуации профессионального или личностного характера. В данном контексте педагогическое сопровождение представляет помощь субъекту в формировании индивидуальных векторов развития, указывая на то, что ответственность за действия несет сам субъект. Эффективность реализации системно-ориентационного подхода связана с соблюдением таких педагогических условий, как: признание неповторимости и уникальности индивидуальных качеств личности; обеспечение свободы в выборе

индивидуальных траекторий развития и саморазвития; ориентации на интеграцию профессиональной компетентности и личностных качеств человека; ориентированности на развитие креативных качеств обучающихся; обеспечения их субъект–субъектного взаимодействия в практико-ориентированной подготовке.

Сущностная характеристика педагогического сопровождения с опорой на системно-ориентационный подход предопределяет деятельность преподавателя, направленную на развитие внутреннего потенциала развития субъекта. Вместе с тем, провозглашение данного тезиса не является гарантией осмысленного выбора в принятии решения. Чтобы разобраться в сути проблемной ситуации, обосновать возможности решения той или иной задачи, необходимо доверительное взаимодействие субъектов процесса.

Системно-ориентационный подход рассматривает педагогическое сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. В данном процессе обучаемые приобретают опыт учебно-профессиональной деятельности, что позволяет им соотносить сопровождение с внутренними преобразованиями.

Выводы. В процессе рассмотрения сущностных характеристик педагогического сопровождения обучающихся в условиях высшей школы, личность не только формирует субъектную позицию, но и сама способствует становления диалога, направленного на взаимодействие. Такое личностно-направленное взаимодействие должно быть ориентировано на формирование профессиональных компетенций и развитие профессионально-значимых качеств личности. Результатом педагогического сопровождения, направленным на повышение субъектно-профессионального потенциала личности, становится оптимизация на научной основе учебной и профессиональной деятельности, развитие познавательного интереса, переходящего в профессиональный, формирование психологической устойчивость в сложных и условиях деятельности. Иначе говоря, педагогическое сопровождение в целостном смысле слова – это обеспечение профессионализации и социализации в процессе воспитания человека, его самореализации в различных сферах деятельности; в жизни. С практической точки зрения – педагогическое сопровождение это возможности личности максимально безболезненно войти в новую сферу деятельности, обрести новые смыслы в жизни.

Итак, сущность педагогического сопровождения заключается не только в подготовке высококлассных специалистов, но и личности, способной на основе ценностей и индивидуальных смыслов, реализовать свои возможности, активизировать свой внутренний потенциал.

Литература:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. – М., 1995. – С. 58-64.
3. Глуханюк Н.С. Психологическое сопровождение: принципы и техники // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 86-89.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. Пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
5. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха: кн. для учителей / Е.И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Пресс-Атташе, 1997. – 160 с.
6. Ковалева Т.М. и др. Профессия тьютор. – Московский педагогический государственный университет; Межрегиональня тьюторская ассоциация. Авторы: Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. – М-Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
7. Ковров В.В. Педагогическая поддержка и сопровождение развития субъектной позиции курсанта в образовательном процесс / В.В. Ковров // Вестник экономической безопасности. – 2018. – №2. – С. 294-301.
8. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003. – 450 с.
9. Кучерова О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 174 -178.
10. Малиночка Э.Г. О педагогическом сопровождении формирования и развития личности // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 162-168.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуман. фонд, 1996. – 63 с.
12. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. Отраднова А.С. Адаптация курсантов образовательной организации МВД России к учебно-профессиональной деятельности: педагогическое сопровождение / А.С. Отраднова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – №5 (135). – С. 184-189.
15. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7-17.

УДК:378

заместитель начальника специального факультета, подполковник Тенчурин Анатолий Юрьевич
Омский автобронетанковый инженерный институт (г. Омск)

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО – ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье авторобращается к историографии исследуемой проблемы и последовательно раскрывает этапы ее зарождения и развития, теорию и практику военного и военно-инженерного образования, отмечает особенности подготовки иностранных военнослужащих в довоенное время, а также основные особенности современного военного образования.Указывается ключевая причина увеличения количества иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны РФ.Обучение иностранных военнослужащих сегодня остается одним из определяющих факторов расширения военно-технического сотрудничества с зарубежными странами. Главной особенностью развития военного образования на современном этапе является интеграция с войсками и способность быстро перестраиваться в связи с меняющимися потребностями в подготовке военных кадров.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, тактические учения, военная техника, иностранные военнослужащие, материально-техническая оснащенность, самостоятельная работа курсантов, педагогические технологии, электронные средства обучения.

Keywords: professional training, tactical exercises, military vehicles, foreign military personnel, material and technical equipment, independent work of cadets, pedagogical technologies, electronic means of training.

Annotation. In the article the author refers to the historiography of the problem and consistently reveals the stages of its origin and development, the theory and practice of military and military-engineering education, marks the features of training of foreign military personnel in the pre-war period, as well as the main features of modern military education. He indicatesthe key reason for the increase in the number of foreign military men in the institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Nowadays, training of foreign military personnel remains one of the determining factors in the expansion of military-technical cooperation with foreign countries. The main feature of the development of military education at the present stage is the integration with the troops and the ability to adjust to the changing needs in the training of military personnel.

Введение. Образовательныйпроцессвоенного вуза есть сложная педагогическая система, объединяющая различные процессы профессиональной подготовки будущих офицеров. Характерные особенности деятельности военных специалистов обусловливают своеобразие целей, содержания, форм и методов военного образования, которое представляет собой специфический вид высшего военного образования.

Одним из направлений работы современного военного вуза является обучение иностранных военнослужащих. Достижение оптимального результата военно-специальной подготовки военнослужащих из других стран в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации возможно при условии максимальной адаптации образовательного процесса к индивидуальным возможностям обучающихся, которая может быть обеспечена благодаря грамотной и эффективной организации процесса педагогического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. Глубокое изучение проблемы педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе необходимо начинать с изучения ее генезиса. Отметим, что само понятие «генезис» трактуется как «описание происхождения, возникновения, становления, развития» [1, с. 1012]. В связи с этим обратимся к историографии исследуемой проблемы и последовательно раскроем этапы ее зарождения и развития. Содержательное наполнение этапов и их временные рамки мы определяли, исходя из анализа следующих аспектов: 1) возникновение и развитие военного образования в России; 2) становление теории и практики обучения иностранных военнослужащих; 3) генезис теории педагогического сопровождения.

Прежде всего можно отметить, что обучение иностранных военнослужащих в России с 1712 по 1917 годы не носило массового характера. Однако имеются сведения о том, что в 1860-1861 гг. и в 1896 г. русские офицеры-инструкторы готовили китайских военнослужащих, а с 1893 г. была организована профессиональная подготовка военных кадров из Франции. Активизировался процесс обучения военнослужащих зарубежных стран в России лишь в XX веке. Соответственно, теоретических исследований, посвященных вопросам подготовки иностранных военных специалистов, в этот период не было.

Подготовка иностранных военных специалистов в начале XX века осуществлялась как на территории СССР, так и за рубежом. Уже в 1919 году началось обучение афганских военных пилотов и наземно-технического персонала на базе авиационной школы в Кабуле, а немного позже, в 1922 году, – на специальных курсах в Ташкенте. В 1920 году в Советском Союзе функционировало восемь школ, готовивших иностранных специалистов военно-воздушных сил. Так, например, в 1927 году подготовку в этих школах завершили 35 китайских военнослужащих авиации. В мае 1924 года советскими специалистами была организована Центральная военно-политическая школа в Китае, в которой за два года было подготовлено около 6 тысяч военных специалистов. Данные факты свидетельствуют о динамичном развитии процесса обучения военнослужащих зарубежных стран.

В конце 1920-1930 годов в военных вузах СССР проходили обучение также офицеры из Германии, что было предусмотрено Концепцией двустороннего военного сотрудничества, подписанной в результате серии секретных двусторонних переговоров в Москве и Берлине. Сотрудничество осуществлялось в основном в области создания видов вооружения и боевой техники, зарекомендовавших себя в годы Первой мировой войны: самолетов, подводных лодок, танков, химического оружия. Подготовка немецких военных специалистов происходила в Липецкой летной школе, созданной в 1925 году, в танковых школах Казани и Ульяновска, а также на химическом полигоне под г. Саратовом и продолжалась до 1933 года. Использовались и наименее капиталоемкие формы сотрудничества – передача патентов, организация совместных конструкторских бюро, обмен некоторыми разведданными.

В 1943-1944 гг. в Ленинградском Краснознаменном ордена Ленина военно-инженерном училище им. А.А. Жданова обучались военнослужащие армии Монгольской Народной Республики, а позднее, в 1944-1945

гг. курсантами были около 40 испанцев-эмигрантов, уехавших в СССР после поражения республиканцев в гражданской войне 1936-1939 годов.

Обобщая исторические данные, можно отметить ключевые особенности подготовки иностранных военнослужащих в довоенное время: 1) профессиональная подготовка военнослужащих зарубежных стран в вузах СССР не выделяется в отдельный, особый вид; 2) носит эпизодический характер, сроки обучения не регламентируются; 3) реализуется по учебным планам и программам для советских военных специалистов или по специально разработанным учебным планам; 4) преподавание осуществляют командиры и военные инженеры действующей армии, имеющие опыт эксплуатации вооружения; 5) отсутствуют плановые наборы военнослужащих из других стран, круг которых весьма ограничен; 6) в организационно-штатной структуре вузов не предусматриваются подразделения по подготовке иностранных военных специалистов; 7) для обучения направляются только офицеры; 8) воспитательная и культурно-досуговая работа имеет политизированный характер (пропагандируются коммунистические идеалы, преимущества социалистического строя); 9) подготовка осуществляется на имеющейся учебно-материальной базе.

Идеи педагогической поддержки опираются на принципы гуманной педагогики, основоположниками которой были зарубежные философы, педагоги и психологи. Так, например, М. Монтессори выдвигает педагогический принцип свободы – свободы выбора деятельности, свободы выражения чувств, свободы социальных контактов и др. При этом свобода сочетается с идеей воспитания дисциплинированности у детей, то есть свобода воспитана, упорядочена и ограничена интересами окружающих. Смысл педагогического метода, разработанного М. Монтессори, заключается в том, чтобы, особым образом организуя среду жизни ребенка, предоставить ему возможность свободно действовать в соответствии с его естественными наклонностями [11].

В 1990-х годах впервые в истории отечественного военного образования содержание образования в учебных планах и программах стали формировать на основе квалификационных характеристик выпускников. К 1991 году в стране сложилась стройная и логичная система военного образования, включающая 166 военно-учебных заведений: 18 академий и институтов, 130 высших военных училищ, 7 военных факультетов при гражданских вузах и 8 средних военных училищ (из них 2 – для подготовки военнослужащих иностранных армий).

Таким образом, начиная с послевоенного времени и до конца 90-х годов система военного образования переживает период активного, динамичного и поступательного развития.

В ноябре 1949 года было утверждено «Положение о специальных факультетах вузов Министерства обороны СССР», которое, совместно с директивой «Об организации учебного процесса с военнослужащими стран народной демократии», стало нормативной основой для определения организационно-штатной структуры факультетов подготовки иностранных военных специалистов, а также разработки специальных учебных программ. Возникла необходимость введения для иностранцев подготовительных курсов по изучению русского языка как иностранного, которые длились от 8 до 11 месяцев. Вследствие предпринятых мер количество обучающихся стало ежегодно увеличиваться: например, в 1955 году в советские военные учебные заведения было принято 1184 иностранных военнослужащих, что в 10 раз больше, чем в 1946 году [16].

В 1993 году на заседании Коллегии Министерства обороны РФ принимается «Концепция развития системы военного образования», в которой отмечается необходимость реорганизации сети военных учебных заведений, приведения сроков обучения и содержания военного образования в соответствие с государственными образовательными стандартами, как этого требует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Структура и содержание военного образования в рассматриваемый период определялись сложившимися традициями, экономическими выгодами, эмпирическими, а не научно обоснованными методами. Система подготовки военных кадров строилась на уровне общенаучных, общеинженерных и гуманитарных дисциплин. Существующая фундаментальная подготовка не обеспечивала адаптации выпускников к военно-профессиональной деятельности, затрудняла их действия в нестандартных и экстремальных ситуациях. Слабая материально-техническая оснащенность многих вузов, отсутствие или недостаточность электронных средств обучения не позволяли в полной мере использовать современные педагогические технологии, снижали эффективность самостоятельной работы курсантов. Образовавшееся значительное количество военных училищ с малочисленным контингентом обучающихся затрудняло формирование стабильных сильных педагогических коллективов и создание на их базе научных школ.

В 1992 году начинается первый этап правового регулирования деятельности по подготовке иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны Российской Федерации: издается Указ Президента от 12 мая 1992 г. № 507 «О военно-техническом сотрудничестве Российской Федерации с зарубежными странами». Именно в это время 1) подготовка иностранных военных специалистов в российских вузах переводится исключительно на платную основу (даже для представителей бывших союзных республик); 2) правовое регулирование в сфере обучения иностранных военнослужащих впервые осуществляется нормативными актами, не относящимися к государственной тайне. Следствием этих решений становится резкое сокращение количества обучающихся из других стран в вузах Министерства обороны РФ.

В 1998 году был принят Федеральный закон «О военно-техническом сотрудничестве Российской Федерации с иностранными государствами», в котором ключевое понятие определяется как «деятельность в области международных отношений, связанная с вывозом и ввозом, в том числе с поставкой или закупкой продукции военного назначения, а также с разработкой и производством продукции военного назначения». При этом под «продукцией военного назначения» понимается «подготовка и обучение военных и военно-технических кадров иностранных государств» [12].

Основным военно-учебным заведением, в котором осуществлялась подготовка специалистов для зарубежных армий, в этот период была Военная академия, на факультетах которой были созданы все условия для обучения, переподготовки, повышения квалификации и научной деятельности иностранных военнослужащих.

Идеи педагогической поддержки (пока не «сопровождения») в течение 90-х годов активно разрабатываются и оформляются в целостную концепцию О.С. Газманом и его коллегами. Сущность педагогической поддержки в этой концепции составляет создание педагогом условий для развития индивидуальности каждого ребенка. То есть основу концепции составляют идеи гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Ключевой особенностью развития военного образования на современном этапе является интеграция с войсками и способность быстро перестраиваться в связи с меняющимися потребностями в подготовке военных кадров.

Отметим ***основные особенности современного военного образования***.

1. Совершенствование процесса подготовки военных кадров.

В основу организации современного учебного процесса положены боевые уставы, инструкции, результаты тактико-специальных учений. Стажировки и практики интегрированы и синхронизированы с мероприятиями боевой подготовки войск. Военные игры и межвузовские командно-штабные учения проводятся совместно, а уровень знаний и умений курсантов и слушателей оценивается по нормативам боевой подготовки.

2. Развитие информационной образовательной среды.

В образовательном процессе военных вузов активно используются электронные учебные издания, различные информационные образовательные ресурсы, интерактивное и мультимедийное сопровождение.

3. Совершенствование содержания подготовки военных кадров.

Расширяются права вузов в формировании учебных программ, их оперативной корректировке с учетом опыта войск для усиления практической составляющей образовательного процесса. В военных вузах внедряются единые подходы к методике преподавания дисциплин профессионального цикла и проведению командно-штабных, тактико-специальных учений и военных игр.

4. Повышение профессионального уровня преподавательского состава военно-учебных заведений.

Современные требования к преподавателям военных вузов достаточно высоки: военный педагог должен быть хорошим ученым, войсковым практиком, уметь грамотно руководить курсантами и передавать им свой опыт и знания. В связи с этим заметим, что возрастает количество преподавателей военных вузов, имеющих ученую степень. Кроме этого, повышается эффективность деятельности адъюнктуры и военной докторантуры.

5. Модернизация инфраструктуры и учебно-материальной базы вузов.

Для каждого военно-учебного заведения утверждена программа развития, которая опирается на государственную программу вооружения и государственный оборонный заказ. Это позволяет обеспечить военные вузы современными образцами вооружения, военной техники и тренажерами.

6. Привлечение в военные вузы наиболее способной молодежи.

На базе военных вузов формируется сеть довузовских учебных заведений Министерства обороны России. Так, например, существует разветвленная сеть Суворовских военных (Екатеринбургское, Казанское, Московское, Пермское, Санкт-Петербургское, Тульское, Уссурийское, Ульяновское, Северо-Кавказское), Нахимовских военно-морских, Президентских кадетских (Краснодарское, Кызылское, Тюменское, Ставропольское, Оренбургское) училищ и Кадетских корпусов.

Ключевой причиной увеличения количества иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны РФ стали новые условия обучения, установленные нормативными документами.

В настоящее время реализуется два варианта подготовки иностранных военных кадров: 1) совместно с российскими военнослужащими; 2) отдельно от военнослужащих принимающей стороны, на специальных факультетах (отделениях, группах) военных учебных заведений. До недавнего времени совместно с курсантами РФ проходили подготовку только военнослужащие из Белоруссии в соответствии с программой «Подготовка белорусских военнослужащих в военно-учебных заведениях Министерства обороны РФ» [9].

Таким образом, обучение военнослужащих иностранных армий в современных вузах России ведется как на платной, так и на льготной, а также безвозмездной основе в соответствии с международными договорами. Подготовка иностранных военных специалистов из стран – членов ОДКБ осуществляется совместно с военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации по единым учебным программам.

Выводы. Подготовка национальных военных кадров для иностранных государств – это в значительной степени вопрос мирового престижа и национальной безопасности. Начальник Главного управления международного военного сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации генерал-полковник А.И. Мазуркевич считает: «Обучение иностранных военнослужащих сегодня остается одним из определяющих факторов расширения военно-технического сотрудничества с зарубежными странами. При этом обучение иностранных граждан в вузах Минобороны России по методике и, самое главное, в духе российских Вооруженных Сил укрепляет взаимоотношения между государствами через человеческий фактор. Не секрет, что военная элита составляет основу военного и политического руководства во многих дружественных России государствах. А в свою очередь, высокие руководящие посты в национальных вооруженных силах – министров обороны, начальников главных штабов и руководителей центральных органов военного управления – занимают выпускники российских военных вузов» [9].

Сказанное позволяет сделать вывод о возросшей роли Российской Федерации в современном мире как одного из военно-политических «полюсов» силы и возвращении утраченных ею ранее позиций в области военно-технического сотрудничества с иностранными государствами.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

2. Ковалева, Т. Тьюторство–институализация новой профессии в российской школе / Т. Ковалева [Электронный ресурс] // Освітологічний дискурс. – 2011. – № 2(4). – Режим доступа: – http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/20112/1lktmprs.pdf

3. Комраков, Е. С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Евгений Станиславович Комраков. – М., 2004. – 201 с.

4. Махов, А. П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Александр Павлович Махов. – Н. Новгород, 2012. – 185 с.

5. Тюмасева, З. И. Профессиональная подготовка тьютора по здоровьесбережению: проблемы и пути решения / З. И. Тюмасева // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски и перспективы: матлы VII Междунар. оч.-заоч. науч.-практ. конф. – Шадринск, 2017. – С. 247–252.

6. Башмаков, А. И. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / А. И. Башмаков; под ред. В. В. Попова. – М.: Бином: Лаборатория Знаний, 2011. – 319 с.

7. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,2;fs,0/
8. Соловьева, А. В. Профессионально-личностное развитие курсантов в условиях образовательной среды учреждений военной направленности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Алла Викторовна Соловьева. – М., 2011. – 177 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
10. Литвиненко, С. В. Теория и практика военно-педагогической деятельности в наследии А.В. Суворова: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сергей Викторович Литвиненко. – СПб., 2001. – 442 с.
11. Виноградова, В. Воспитание свободой: о методе Монтессори [Электронный ресурс] / В. Виноградова // Я – родитель: портал. – Режим доступа: http://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/282494/
12. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат исторических наук, доцент Терентьева Анна Васильевна
Российский государственный педагогический университета имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ЗНАЧЕНИЕ ОПЫТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ УЗБЕКИСТНА В ЛЕНИНГРАДЕ В 60-Е ГОДЫ XX ВЕКА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена одной из страниц истории ленинградской школы. На основе воспоминаний современников описан опыт воспитания и обучения детей, пострадавших в результате землетрясения в Ташкенте 1966 года. В статье анализируется опыт социокультурной адаптации детей из Средней Азии в культурно-образовательную среду Ленинграда.

Ключевые слова: адаптация детей, землетрясение, Ташкент, Стрельна, В.П. Мезрин, директор школы, этнопедагогика, толерантность.

Annotation. The article is devoted to the one of the pages of the Leningrad school history. The experience of mentoring and educating of the children, suffered by the earthquake in Tashkent in 1966, is described on the basis of the memories of contemporaries. The article analyzes the experience of sociocultural adaptation of children from Central Asia to the cultural and educational environment of Leningrad.

Keywords : children's adaptation, earthquake, Tashkent, Strelna, Mezrin V.P., school director, ethnopedagogy, tolerance.

Введение. В настоящее время в российских школах обучается много детей мигрантов и количество их постоянно возрастает. По подсчетам специалистов ученики из семей мигрантов, выходцев из бывших советских республик, в Москве составляют 10%, в Московской области – 12%, в Санкт-Петербурге – 3% [6, с. 171]. В такой социокультурной и демографической ситуации учителя и, главное, будущие педагоги, обучающиеся в вузах, должны обладать этнопедагогическими компетенциями, необходимыми для работы с детьми разных национальностей, владеть навыками этнокультурологического анализа и понимать особенности межкультурного взаимодействия различных групп учащихся. Сегодня ученые педагоги и социологи много говорят и пишут о проблемах межнационального общения, о мультикультурализме, обсуждают проблемы детей-инофонов в российских школах, создают программы для семей «гастарбайтеров», приезжающих в Россию из постсоветской Средней Азии, при этом забывая, что у нас есть богатые традиции в этом вопросе и главное еще есть люди, которые обладают знаниями и опытом.

Данная статья посвящена одной из страниц истории ленинградской школы, связанной с помощью детям из Узбекистана, пострадавшим от землетрясения в Ташкенте 1966 года. Источниковой базой исследования стали воспоминания ленинградских учителей и воспитателей, прежде всего директора школы-интерната №49 (1966-1968годы) Василия Петровича Мезрина.

Изложение основного материала статьи. Через 50 лет после землетрясения в консульстве Узбекистана в Санкт-Петербурге собрались педагоги, которые вспоминали свою работу в 1966-1969 годах, когда они с большой ответственностью перед страной и чувством любви и сострадания к детям, оказавшимся в трагической ситуации, воспитывали ташкентских детей. Инициатором этой встречи был Василий Петрович Мезрин, бывшей в 60-е годы директором школы-интерната №49 в Стрельне. В.П. Мезрин эту страницу своей педагогической биографии всегда вспоминал с особой теплотой.

Василий Петрович Мезрин (1931-2018гг.) заслуженный учитель России, выдающийся тифлопедагог, руководитель народного образования Ленинграда в 1970-1980 годы, почетный доктор наук Санкт-Петербургского университета свою педагогическую деятельность начал в Литве, учителем русского языка [5, с. 78]. В 1955 году, после окончания Ленинградского педагогического института имени М.И. Покровского, он работал сначала директором школы в городе Тавда, а затем заместителем заведующего Свердловским ОБЛОНО [1, л. 5]. В 1966 году В.П. Мезрин вместе с семьей возвращается в Ленинград, на родину жены. Этот город всегда оставался всегда для него символом культуры, студенческого братства и педагогической науки. Первым местом работы в Ленинграде для него стал интернат в Красных зорях, место известное в истории советской педагогики, именно там, в 20-30 года XX века находилась знаменитая школа-коммуна, основанная Игнатием Иониным.

В 60-е годы в окрестностях Петергофа и Стрельны еще царило некоторое запустение. Не все пригородные дворцы и парки, разрушенные во время войны, были восстановлены полностью, они продолжали использоваться для жилья, а также в них располагались различные социальные и учебные заведения. Например, в знаменитом сегодня Константиновском дворце в Стрельне находилось Ленинградское арктическое училище. Одновременно, большое количество зданий школ-интернатов в Петродворцовом районе, построенных во времена хрущевских реформ, пустовало, и в них создавались учреждения для социальных сирот и детские санатории. Одним из таких зданий была школа-интернат №49

по Ленинградскому шоссе д.77, недалеко от путевого дворца Петра 1 в Стрельне. Василий Петрович Мезрин в те годы был готов пойти на самую сложную педагогическую работу, и молодого, но уже опытного педагога, быстро заметили руководители района и назначили директором школы-интерната.

В это время педагогическому коллективу интерната предстояло решить сложную задачу – принять на обучение и воспитание 480 детей из Ташкента, который пострадал от сильнейшего землетрясения. Василий Петрович, который сам в детстве пережил тяготы войны и остался сиротой, прекрасно чувствовал и понимал детей, лишенных семьи, переживших горе и утраты, к тому же еще вырванных из привычной культурной среды и теплого климата. Надо сказать, что тогда все ленинградцы относились с теплотой к узбекским детям и были готовы им помочь, ведь еще были не забыты годы войны, когда Ташкент гостеприимно приютил тысячи эвакуированных ленинградцев. Василию Петровичу пришлось тогда быстро решать массу педагогических и хозяйственных проблем. Дети были разными по уровню подготовки, часто из многодетных семей с низким уровнем жизни, представлены были многие национальности: узбеки, таджики, русские, украинцы, киргизы, корейцы, армяне. В классах можно было насчитать до десяти разных национальностей.

На первых порах часто возникали ссоры, драки, в ход шли не только кулаки, но и ножи (у директора в кабинете скопилась целая коллекция конфискованного «холодного оружия»). Дети не хотели подчиняться режиму, дисциплине, выполнять элементарные требования гигиены. Понадобился педагогический такт, забота, терпение, время и просто любовь к детям, чтобы все это преодолеть. Василий Петрович сумел собрать вокруг себя талантливых и неравнодушных к своему делу учителей и воспитателей. Это были: завуч Б.Л. Рожанский, старший воспитатель Л.С. Романович, старшая пионерская вожатая В.И. Анцупова; учителя: Л.И. Виноградова, Г.М. Рвачева, ЛЛ. Красавина.

В непростой ситуации воспитания детей в школе-интернате с полиэтническим составом учащихся педагоги часто обращались за советом к классикам мировой и отечественной педагогики. Сам Василий Петрович всю свою долгую педагогическую жизнь всегда продолжал учиться и больше всего ценил педагогическую науку, его любимыми педагогами были: Я.А. Коменский, Дж Локк, К.Д. Ушинский и В.Н. Сорока-Росинский. На рабочем столе у директора школы-интерната всегда лежали научно-педагогические и методические журналы, «Учительская газета». В.П. Мезрин регулярно читал современную педагогическую литературу и собирал свою библиотеку произведений педагогов-практиков, своих современников. Особое место в его библиотеке занимали книги В.А. Сухомлинского, советами которого он особенно дорожил. В своей педагогической деятельности В.П. Мезрин всегда руководствовался правилом сформулированным В.А. Сухомлинским: «Руководитель школы будет хорошим эрудированным, авторитетным учителем учителей до тех пор, пока он с каждым днем совершенствует свое мастерство – мастерство учителя, воспитателя, пока для него на первом месте стоит самая сущность школьного дела – обучение и воспитание, изучение и знание ребенка» [4, с. 7]. В 1966 году на страницах журнала «Народное образование» был опубликован цикл бесед В.А. Сухомлинского с молодым директором школы, которые В.П. Мезрин сразу же стал обсуждать с учителями и воспитателями интерната. Надо сказать, что работа Василия Петровича с ташкентскими детьми была созвучна мыслям В.А. Сухомлинского о творческом труде педагогического коллектива, о педагогической культуре, о стремлении воспитателя открыть сердце ребенку. Кажется, что некоторые строки В.А. Сухомлинского написаны о Василии Петровиче: «Учителем учителей – а только учитель учителей и является настоящим руководителем, которому верят и которого уважают, можно стать лишь тогда. Когда с каждым днем все больше углубляешься в детали, в тонкости педагогического процесса, когда перед тобой открываются все новые и новые грани того, что можно назвать искусством влияния на душу человека» [4, с. 7-8].

Души воспитанников интерната в Стрельне были тогда ранены трагедией своей родины, потерей и страданиями близких, в тоже время, они стали тянутся к новому богатому миру русской культуры, к красоте северной столицы, восхищались малопонятной пока природой севера, полюбили сосны и березы, шум волн Финского залива, который слышали каждый вечер. Внимательные воспитатели терпеливо помогали детям осваиваться в новой среде, деликатно исправляя, их промахи, возникавшие из-за разных бытовых и поведенческих стереотипов. Воспитатели буквально проводили день и ночь в интернате, а директор первые пять месяцев просто ночевал на диване в кабинете. Некоторые педагоги не выдержали напряженной работы или просто не хотели работать с такими детьми и ушли в первые месяцы после приезда ташкентских детей, зато те, кто остался искренне полюбили своих новых черноглазых воспитанников и оставались с ними на все время их учебы в Ленинграде. Конечно, в советской педагогике тогда не употреблялся термин толерантность, зато были интернациональное воспитание и советский патриотизм. Для ленинградских учителей вдохновляющим примером воспитателя тогда, как и сегодня, был К.Д. Ушинский, произведения которого являются образцом высокой культуры межнационального общения, гуманного отношения к людям независимо от их национальной принадлежности. Опора на знание существенных черт духовной жизни многих народов позволяли К.Д. Ушинскому создать антропологическую, истинно гуманную педагогику. Именно гуманизм, способность к сопереживанию, терпимость, доверительное отношение к детям, способность к сопереживанию позволили стрельнинским учителям добиться существенных результатов в социокультурной адаптации детей из Узбекистана за очень сжатый срок.

Постепенно ташкентские ребята втянулись в учебный процесс, стали хорошо учиться, преодолели языковые трудности, что многим из них позволило в будущем поступить в ленинградские вузы. Конечно, в советское время не было такой проблемы детей «инофонов», как сегодня в российских школах, так как большинство детей в союзных республиках в средней школе обучались на русском языке по общесоюзным программам. Тем не менее, учителя и в 1966 году должны были учитывать билингвизм учащихся. Трудность состояла в том, что дети были не только разных национальностей, но и обладали разной степенью знания русского языка, не все владели так называемым продуктивном двуязычием, то есть не умели выстраивать собственные высказывания на русском языке, иначе говоря «думать по-русски», что особенно чувствовалось во внеклассной работе.

Главную задачу педагогического коллектива интерната В.П. Мезрин видел в том, чтобы дети не чувствовали себя чужими и забытыми, чтобы они приобщались к русской культуре, используя для этого богатейшее культурное наследие, традиции и возможности Ленинграда. Интернат находилась в 30-ти километрах от центра города и Василий Петрович обратился с просьбой о школьном автобусе в Ленгорисполком. В результате был выделен наряд на Львовский автобусный завод, но завод мог выполнить поручение только за счет перевыполнения плана. В.П. Мезрин сам поехал на Украину, объяснил ситуацию,

рассказал о помощи ленинградцев узбекским детях и в итоге обратно приехал на новом автобусе. Этот было для интерната большим событием, теперь можно было поехать в любой музей, в театр, на экскурсию. На каждый месяц составлялся календарный план классных поездок в центр Ленинграда, каждая такая поездка долго и серьезно готовилась ребятами, а потом подробно обсуждалась. Так учащиеся приобщались к культурным ценностям северной столицы, кроме того, проводись экскурсии в Новгород, Старую Ладогу, Выборг. Дети выезжали в лес, на берег Финского залива, на форты вокруг Кронштадта, знакомясь с русской природой.

У сотрудников интерната было большое стремление широко использовать все культурные ценности Ленинграда, сделать так, чтобы ташкентцы участвовали в городских мероприятиях. Василий Петрович обратился к выдающемуся ленинградскому режиссёру Г.А.Товстоногову, с которым был знаком, и попросил помочь ташкентским ребятам, в результате Большой драматический театр имени А.М. Горького специально для них дал спектакль «Пузырьки». Городской дворец пионеров им А.А. Жданова (ныне ДТЮ) взял шефство над ташкентскими ребятами. Ленинградцы вспоминают своеобразный марш ташкентцев по Невскому проспекту в 1967 году. В.П. Мезрин говорил в одном из своих интервью: «Поддержала даже железная дорога: когда надо было привезти сразу 480 человек в Аничков дворец на праздник, в Стрельну подали специальную электричку. Я договорился с метрополитеном, чтобы нам помогли добраться с Балтийского вокзала до станции «Площадь восстания». А затем сотрудники ГАИ вывели наших детей колонной на осевую линию Невского проспекта, и мы прошли маршем до Дворца пионеров – в сопровождении автомобилей автоинспекции. Вот это было уже само по себе грандиозно!» [2]. Частыми гостями школы-интерната были артисты ленинградских театров, реставраторы и музейные работники Петергофа, запоминающимся событием был приезд начальника игры всесоюзной военно-патриотической игры «Зарница» маршала Казакова. Шефами интерната №49 были Ленинградское арктическое училище, Госзнак, Горный институт, несколько строительных организаций.

Василий Петрович Мезрин провел в Ташкенте необычное «выездное» родительское собрание. Через 50 лет он рассказал о нем на страницах газеты «Санкт-Петербургские ведомости»: « Перед новым, 1967-м годом мы подводили итоги: ребята находились у нас уже полгода. Я предложил ташкентскому ГОРОНО: соберите родителей, я прилечу, проведу собрание. Перед этим мы по классам сфотографировали ребят. Каждый написал письмо своим родителям. С этими письмами и фотографиями я и прибыл в Ташкент. Выступал часа полтора, отвечал на вопросы. Родители следили за каждым моим словом, в зале стояла звенящая тишина [2]. В.П. Мезрин видел особую миссию в том, чтобы хорошо воспитать детей из Ташкента. Он говорил педагогам интерната, что они «возвращают наш ленинградский долг», ведь во время блокады тысячи ленинградцев были эвакуированы в Узбекистан и там их тепло и гостеприимно принимали люди.

Выводы. В Санкт-Петербурге сегодня есть парк интернационалистов, в Стрельне есть Ташкентская роща, ее посадили перед отъездом на родину благодарные ташкентские ребята в память о своей жизни в Ленинграде. Ташкентская роща в Стрельне – это символ интернациональной дружбы, общности «советский народ», как тогда было принято формулировать. Какой бы идеологический подтекст в воспитательной работе не был в те годы принят, для учителей и воспитателей интерната в Стрельне главным в работе были забота и любовь к детям, невзирая на национальность и социальный статус. Ленинградские педагоги в советское время, и, как нам кажется, и сегодня всегда стремились, и будут стремиться передать всю глубину и богатство отечественной культуры, всю красоту и благородство Ленинграда-Петербурга детям, своим воспитанникам. Традиции ленинградского гуманизма, интернационализма, веротерпимости и доброты сегодня являются важнейшей ценностью, которую необходимо передавать будущим поколениям российских педагогов.

Литература:

1. Личное дело Мезрина В.П. Ф. 233. Оп.3, Д. 78. Государственный архив Свердловской области.
2. Мезрин В.П. Накормить и научить // Санкт-Петербургские ведомости 23 января, 2018.
3. Мезрин В.П. Народное образование, как судьба. Рукопись / Личный архив семьи Мезриных.
4. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1973.
5. Терентьева А.В. Памяти Мезрина Василия Петровича // Дефектология 2018, №6, С. 78.
6. Терентьева А.В. Дети мигрантов в российских школах // Глобальные вызовы современности и социальная стратегия российского образования. – СПб., 2013.

УДК: 378

старший преподаватель Тумасян Сусанна Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Вакуленко Екатерина Гавриловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье описаны актуальные проблемы сохранения и развития отечественной традиционной культуры и пути их решения в процессе профессиональной подготовки студентов с целью ее ретрансляции будущим поколениям.

Ключевые слова: профессиональное образование, бакалавры, народные мастера, декоративно-прикладное творчество, преемственность, народная традиция, народная культура.

Annotation. The article describes actual problems of preservation and development of the national traditional culture and ways to solve them in the process of training students in order to relay them to future generations.

*Keywords***:** professional education, bachelors, people masters, decorative and applied arts, continuity, folk tradition, folk culture.

Введение. Сегодня значение народной традиционной отечественной культуры ни кем не отвергается. Об этом достаточно написано в науке и доказано на практике. Достигнутый положительный результат и опыт сохранения и развития народной культуры в Краснодарском крае, без сомнения, является одним из лучших в России. Этому способствовало не только практическая деятельность, многих творческих коллективов, но и успехи в управлении культурой, законодательной базе, научной мысли, поддержке общественности.

Однако, чтобы наметить дальнейшие шаги в этой важной сфере культуры, определить в новых условиях стратегические направления ее сохранения и развития необходимо сделать выводы, провести анализ, выявить, в чем были достигнуты успехи, и что этому способствовало, что мешает их закрепить, какие имеются проблемы и как их решить.

В решении многих сегодняшних проблем в сохранении и развитии традиций края необходимо понимать, что современная культура, в том виде которую мы сегодня наблюдаем, формировалась за последние 300 лета именно со времени резкого размежевания некогда единой складывающейся системы и появлением хорошо нам известных двух направлений в развитии культуры, образования, философии на территории нашего государства. Одно шло в русле древних традиций нашего Отечества, другое - предлагало западный путь развития.

С этого периода идея западноевропейского направления стала стремительно распространяться в России, благодаря активному изучению и насильственному внедрению на практике несвойственного для нашей культуры опыту, который стал притеснять и поглощать традиционную для России систему ценностей.

Таким образом, одно направление шло в русле древних для России традиций, другое – в подборе опыта в культуре, сложившегося в Западной Европе. (Здесь необходимо понимание, что значит знание о культуре Западной Европы или других стран, почему только Европы? Знание культуры народов мира – да, но познание, освоение на практике каждый народ стремится всегда опытно познавать культуру своего народа).

Изложение основного материала статьи. Соответственно в науке и практике развивались и два научных направления, формировавшие и два типа сознания: традиционное для России и не традиционное [3]. В связи с этим по-разному толковались такие понятия как духовность, нравственность, традиция, культура и искусство, обучение и воспитание, по-разному определялись цели и задачи в их развитии. Разными были философская мысль, методология и методы, в том числе и в образовании и воспитании: У одних – развитие внешних качеств поведения, развитие ума, умственных способностей (западный). У других – внутренний духовный опыт, рост и изменение внутренних качеств (восточный).

Таким образом, в XI веке произошло размежевание на западную и восточную культуру, а с XVII века размежевание на два направления в России.

И только в основном в народном традиционном сознании долго сохранялся и отчасти сохраняется и сегодня тысячелетний отечественный опыт духовно-нравственных ценностей и традиций.

Нами рассматриваются не противоречия, а сравнения этих двух направлений, что бы представить о каком опыте в отечественной культуре идёт речь. Знание этого факта в истории нашего Отечества позволяет нам сегодня в выявлении проблем в развитии и сохранении народной культуры и путей их решения. Эти вопросы в нашей стране активно изучаются в науке и практике за последние три десятилетия, в том числе и в Краснодарском крае, и являются одними из главных в понимании выбора главного и основного направления в сохранении и развитии традиционной культуры и подготовке кадров в системе профессионального образования.

О каком направлении и о какой культуре идет речь? Нами рассматривается то направление, которое поддерживалось и изучалось еще в конце XIX века. На практике и в науке предлагаются исследования, которые связаны с изучением уклада жизни народа и форм бытования тысячелетнего отечественного опыта, народной педагогики. Исследования этого направления в теории и практике проводятся сегодня в России, в том числе и на Кубани. В течение почти целого последнего столетия эти вопросы не рассматривались по известным причинам.

И как в дальнейшем показала практика, наиболее эффективными и результативными была деятельность у тех творческих коллективов, инициативных граждан, в политике и управлении, в науке, в деятельности, которых было поддержано и выбрано одно из направлений в отечественной культуре и которое продолжало сохранять тысячелетний, исторически сложившийся опыт системы духовно-нравственной ценностей.

В данном направлении традиционная культура Кубани рассматривается как часть всей исторически сложившейся многовековой культуры нашего Отечества с локальными её особенностями.

В преподавании традиционной культуры в системе профессионального образования, народного искусства, нами были избраны методы обучения и воспитания тысячелетней истории отечественного образования и воспитания. Традиционные методы обучения и воспитания отмечаются и сегодня у носителей традиционного сознания. Они сегодня являются для исследователя первоисточниками, в том числе и на территории Кубани. Являясь, переселенцами в основном из бедных сословий Украины и южных губерний России и сохраняя общую русско-византийско-греческую культуру и локальные особенности, они представителями культуры одной из мировых цивилизаций [1].

Учитывая проблемы современной науки особенно в том, что она имеет сегодня множество производных направлений от основ наук, нами избраны научные исследования, которые связаны с разработкой, содержанием духовно-нравственных традиций, уклада жизни и норм с сохранением свойственной для нашей страны системы ценностей, в научных знаниях – знание основ наук.

В естественно научных дисциплинах могут быть использованы общие дидактические методы обучения.

В преподавании традиционной культуры, народная традиция рассматривается как метод обучения, а не объект и предмет. Такой подход в выборе методов, как показал педагогический опыт, позволяет сформировать традиционное сознание, характерное для носителей традиции.

В семейном воспитании мы исходим из того, что семья является базовым элементом системообразующей основы духовно-нравственного становления личности. Именно семья является основным хранителем народной традиции и основным элементом ее передачи.

Национальные вопросы возникли с появлением национальных, православных, казачьих школ и классов и решениях стало важным на территории России и Кубани. Как известно в народном традиционном сознании таких проблем не существовало. Это всегда являлось предметом лишь неверной политики и идеологии в управлении государством.

Известные массовые переселения 20-40-х годов XX столетия, были рассчитаны на отрыв народного сознания от тысячелетнего исторического опыта и, как следствие, привело сегодня к бесцельным переселениям россиян, что породило особое, во многом опасное для России, сознание соотечественников, не помнящих своего родства и своих корней. Такое явление хорошо нам известно на Кубани [4].

Сознание вне традиции видит не процветание страны или края, не укрепление государственной границы Отечества, что и сегодня во многом актуально, а изначально требует своего превосходства, агрессивного противостояния, не считается с историческим и культурным прошлым государства, Кубани. Не зная народных традиций и не желая их знать, игнорируя тысячелетний пласт культуры и уклад жизни, исторический положительный опыт национальных отношений и даже посягание на народные традиции, сложившиеся в регионе. И естественно это не может оставлять многих равнодушными за судьбу исторически сложившейся традиционной культуры Кубани, как части культуры России и мира. Психология сознания вне традиции, вне исторических рамок всегда обвиняет здоровые процессы в наведении норм и порядка. Обвиняя их в цензуре, тоталитарности, национализме и прочем, оно не имеет четких определений этих понятий, предлагая свой их смысл. У него другие цели и устремленности: перекроить все по своему сценарию. А по сути, предлагает подмену понятий и подмену ценностей.

Многие проживающие на Кубани национальности по большей части вне всяких традиций. И здесь мы исходим из того, что как показала история все народы и народности, проживающие в рамках русской культурообразующей традиции с ее системой ценностей никогда не притесняла национальные интересы и культуры других народов. Уроки истории некоторых народов показали, что национальная традиционная культура народа (которая не является мировой) может развиваться лишь в рамках одной из мировых культур, а не вне их. И как только изменялось это правило по каким-либо причинам, то это приводило к появлению национализма и других отрицательных явлений, которые разрушали их культуру, а порой приводило к ее исчезновению.

Истинные народные мастера Кубани были лучшими представителями своей станицы, хутора. Они были уважаемыми своими соотечественниками и носителями именно этой уникальной культуры [2].

Знание значения этой культуры в деле укрепления государственности, как гаранта стабильности в обществе, как системы жизнеобеспечения народа, сбережение народа, духовного здоровья нации, каждый из нас, прежде всего с себя, спросит, а что я знаю о своей традиции? Являюсь ли я хотя бы отчасти достойным ее носителем? Для изменения своего внутреннего состояния не требуется лишних часов ни тем более денег. И во многом служение своему Отечеству это постоянная жертвенность. Цена такой жертвенности всегда была велика, так как она вечна и на века.

Знания духовно-нравственных основ культуры своего Отечества учитель будет знать, что личность ребёнка есть, прежде всего, явление духовного мира, что именно духовный его рост служит показателем качества его обучения и воспитания.

Тогда и цель будет в системе профессионального образования: привести студентов к традиции, укрепить его на лучших образцах этой традиции, изменение внутренних качеств личности (это наблюдается и у носителя традиционной культуры). Задачи: показать значение для человека этой народной традиции, ее смысл. Научить практическому опыту освоения традиции. Тогда не потребителем он будет культуры, а ее носителем и хранителем [1].

Не все методы и выводы в академической науке применимы в исследованиях традиционной культуры, традиционных методов обучения и воспитания, а тем более в освоении практического ее опыта. Некоторые знания о ней находятся за ее пределами, ибо, как нам хорошо известно, что наука завтра отвергает то, что было сегодня и это хорошо известно и традиционному сознанию, поэтому оно придерживается устойчивых выверенных законов и принципов. Во взгляде на практическое освоение отечественной традиции лежит сегодня главное противоречие в теоретической научной мысли.

Не знания лишь дают познание традиционной культуры и ее ценностей, а личный опыт освоения, основанный на всей истории своего Отечества. Носитель традиции духовно выше только знающего традицию. Он живет в ней, черпает силы и знания, для него это норма жизни и постоянство. У него нет безудержной потребности многого и потребительству. Он свободный и себя сознающий. Он самостоятельно принял решения в выборе своего пути (в этом выборе его свобода) и где он ощутил себя свободным, и тогда рождается чувство ответственности за самостоятельно принятое решение, а следовательно, ответственность за свои действия и поступки. Свобода его в рамках традиции. И мы ошибочно именно это принимаем за свободу. Осознание внутри себя ядра традиции позволяет ему четко выстраивать иерархию ценностей. Вне традиции нельзя сформировать такое традиционное сознание. Именно в этом так велико ее значение [2].

Что могут дать плохого сегодняшней культуре знания исторически сложившегося тысячелетнего опыта отечественной культуры, знание качеств и иерархии ценностей носителя этой традиции, в том числе и местной традиционной культуры: Северинова, Сысоева, Мирошникова, Максименко, Чешенко, Мординой, а так же в народном танце, народной песне и др. [2].

Это лишь некоторые актуальные проблемы в деле сохранения и развития традиционной народной культуры в современных условиях и пути их решения в системе профессионального образования. Но и другие проблемы будут решены по иному, если мы будем рассматривать их в рамках обозначенного направления в культуре и образовании.

Выводы. И, в заключении:

1. Традиционная культура может развиваться и сохраняться в исторически сложившейся отечественной системе ценностей.
2. В выборе содержания творческой деятельности коллективов необходимо знать и учитывать исторически сложившийся опыт отечественной культуры (в том числе и Кубани).
3. Следует различать разные типы творчества: профессионально-академическое, народное, самодеятельное, имеющие различные критерии оценки.
4. Исходным для коллективов народного творчества является сама традиция, а не только и не сколько «материалы» о традиционной культуре.
5. При построении репертуара художественно-творческого коллектива необходимо учитывать опыт носителей местной традиции (жизненный уклад, иерархию ценностей и др.) Не духовно-нравственная традиция нашего отечества уменьшается, а утончается наше духовное состояние души для ее восприятия.

6. Продолжить научные исследования духовного содержания отечественной народной культуры, развивая традиционные для России ценности.

7. Подготовить методические рекомендации и разработать учебно-методические пособия которые не уводили бы от традиции и не были лишь на уровне знаний, а практическим опытом освоения отечественной традиции.

8. Традиционная народная культура Кубани рассматривается нами как часть всей целостной системы исторически сложившейся отечественной культуры с локальными ее особенностями.

В законодательном плане, предлагаемое нами направление по развитию и сохранению традиционной народной культуры, не противоречит Конституции Российской Федерации, принятым Законом о культуре, о традиционной культуре, Указу Президента РФ «Основы государственной культурной политики" и др.

Принятые Законы и Указы Президента позволяют говорить об особом служении государственной системы, которая заключается в защите отечественной культуры,а в ее становлении и развития особую роль всегда играла народная традиционная культура.

9. В этой связи необходимо определить значение традиционной культуры Кубани как части культуры России и мира, а так же считать народную традиционную культуру России фундаментальной частью культуры России.

10. Пропагандировать некоторые материалы актуальных проблем в области сохранения традиционной культуры Кубани и пути их решения в средствах массовой информации (печати), чтобы политика, проводимая в этом направлении, была ясной и прозрачной всем и каждому.

Литература:

1. Вакуленко Е.Г. Изучение и сохранение народного искусства Кубани: к юбилею кафедры народного декоративно-прикладного искусства: монография. – Краснодар, 2013. – 200 с.

2. Вакуленко Е.Г. Народные мастера Кубани. – Краснодар: Традиция, 2009. – 144 с.

3. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре XX – XXI век / М.А. Некрасова. - М., 2003. – 254 с.

4. Полевые материалы кафедры народного декоративно-прикладного творчества ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» – 2017 г., ст. Холмская Абинского района Краснодарского края. Интервью с респондентом А.М. Максименко, Л.И. Аникиным. Исследователь Вакуленко Е.Г., Тумасян С.В. 09.11.2017.

Педагогика

УДК 372.881.1

старший преподаватель Тюрина Зинаида Сергеевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

К ВОПРОСУ МЕТАФОРИЧНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы обучения метафоричности иноязычной речи, в ней обоснована необходимость выделения метафоричности как значимого компонента иноязычной коммуникативной подготовки, намечена стратегия ее развития, определены основные частнометодические принципы.

Ключевые слова: метафоричность, принципы обучения, метафора, языковая картина мира.

Annotation. The article is dedicated to the problem of teaching of metaphoricity of foreign speech, to the substantiation of the necessity of including of the metaphoricity in the foreign communication teaching, to the strategy of metaphoricity development, to the definition of basic particular methodical principles.

Keywords: metaphoricity, teaching principles, metaphor, linguistic world image.

Введение. Когнитивная лингвистика (Дж. Лакофф, М. Джонсон, А. А. Ричардс, М. Блэк, М. Тернер, Ж. Фоконье, А. П. Чудинов, Э. В. Будаев и др.) на протяжении последних десятилетий исследует метафору как один из наиболее продуктивных инструментов постижения, осмысления, концептуализации и языковой репрезентации окружающей реальности [9].

В основе механизма метафоризации лежит способность и стремление человека познавать и интерпретировать новые предметы и явления путем сопоставления их с уже осмысленными им предметами и явлениями и ретранслирования их образов (качеств, признаков, характеристик) на изучаемые. В результате процесса метафорического осмысления действительности в сознании человека мир предстает бесконечной сетью цепочек последовательных проекций качеств и признаков одних феноменов на другие, благодаря чему они становятся постижимыми и сами могут стать источником для дальнейших метафорических проекций.

Механизм метафорической интерпретации действительности является универсалией, присущей большинству изучаемых систем языков. Каждая национальная лингвокультура, однако, оперирует уникальной системой взаимных метафорических проекций, во многом определяющей специфическую национальную языковую картину мира, в рамках которой развивается и функционирует сознание носителей языка. Несмотря на наличие некоего общего фонового культурного пласта, интуитивно понятного, например, для носителей европейской цивилизации (мифологические образы, религиозно-мотивированная метафора и т.д.), зачастую источником непонимания при межкультурной коммуникации становится невозможность или неадекватность интерпретации уникальных образно-мотивированных выражений (метафор, фразеологизмов, паремий и т.д.). Даже обладая развитой лексической компетенцией, и понимая значение каждой отдельно взятой лексемы, неноситель зачастую проецирует на них присущие его родной картине мира образы и коннотации, в результате чего полноценная коммуникация становится неэффективной, если не невозможной.

Становится очевидно, что понимание специфического для изучаемой лингвокультуры метафорического языка и способность оперировать им в речи является важным аспектом успешности иноязычной коммуникации, умением, формированию которого следует сознательно и систематически уделять соответствующее внимание в рамках курса иностранного языка.

Необходимость развития у учащихся иноязычного метафорического мышления учащихся и метафоричности речи как способа его языковой репрезентации определяют цель написания данной статьи: теоретическое определение стратегии развития этих речемыслительных качеств у учащихся.

Для достижения поставленной цели мы сформулировали следующие задачи:

1. проанализировать доступную научную литературу, посвященную разным аспектам методики развития метафорической (образной) иноязычной речи у учащихся;

2. выделить основные подходы к развитию метафорической речи учащихся;

3. на основании проанализированной информации наметить потенциально наиболее перспективную стратегию формирования метафоричности иноязычной речи в качестве гипотезы для дальнейшего экспериментального исследования.

Изложение основного материала статьи. В методике обучения иностранным языкам необходимость развития у учащихся умения мыслить и видеть окружающую действительность в соответствии с представлениями о мире, ценностями и культурным кодом носителей изучаемого языка является одной из приоритетных задач на всех уровнях организации учебного процесса и входит в современное определение цели обучения иностранному языку, в число компонентов которой включено формирование вторичной языковой личности учащегося (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. В. Щепилова и др.).

Метафоричность иноязычной речи, которую мы, с опорой на определения Н. К. Перцевой [6], Г. Н. Скляревской [7], С. Л. Мишлановой и Л. М. Алексеевой [2], рассматриваем как способность учащегося в процессе коммуникации воспринимать метафорически мотивированные выражения, интерпретировать их в соответствии с культурным кодом собеседника и продуцировать их в речи, входит в понятийно-предметную область качеств, необходимых для полноценного формирования вторичной языковой личности учащихся.

Важно отметить, что говоря о метафорически мотивированных выражениях, мы, во-первых, имеем в виду в первую очередь языковую метафору, структуру более лабильную и более актуальную для ситуаций реальной повседневной коммуникации, чем художественная метафора. Во-вторых, мы трактуем языковую метафору в наиболее широком смысле, понимая под этим термином универсальную языковую модель переноса образа с одного предмета (явления) на другой на основании сходства между ними или по аналогии и, соответственно, выражения, построенные по этой модели (собственно метафора, олицетворение, сравнение, фразеологизмы и т.д.).

Такой широкий подход к трактовке понятий «метафора» и «метафоричность» определяется сходством когнитивных процессов, протекающих в сознании говорящего в момент образной мотивации выражения, вне зависимости от того, будет ли продуцируемое выражение классифицировано как метафора в узком смысле (как троп), фразеологизм, сравнение или олицетворение. Другими словами, говоря, что «Инна – сова» и «Инна как сова», говорящий в любом случае выстраивает аналогию между качествами Инны и качествами совы и проецирует образ из сферы-источника (сова) на сферу-мишень (Инна) [5], таким образом, в обоих случаях происходит активация механизма метафоризации.

Как мы упоминали в начале настоящей статьи, при рассмотрении вопроса метафоричности иноязычной речи на передний план выходит проблема несимметричности проецируемых образов при формальной идентичности выражения на родном языке учащегося и на изучаемом. Проиллюстрируем это утверждение уже приведенным выше примером: выражения «Инна – сова» и «Gianna è una civetta» (итал.) на первый взгляд синонимичны, хотя даже начинающему изучать итальянский язык понятно, что и во втором примере речь идет о переносном значении. Тем не менее, в первом случае автор русского высказывания проецирует на сферу-мишень такие качества совы как привычку поздно вставать или нелюдимость и угрюмость, а во втором случае транслируется традиционный для итальянской культуры стереотип «сова = кокетка». В обоих случаях основанием метафорического переноса являются признаки, которые неноситель не способен выделить интуитивно на уровне высказывания, относящиеся к фоновым культурным знаниям.

Таким образом, выявляется определенная методическая проблема: неподготовленный должным образом учащийся оказывается неспособен самостоятельно абстрагироваться от привычных для его языковой картины мира представлений о качествах и признаках предметов и явлений, выделить и интерпретировать культурный код изучаемого языка и выстроить в соответствии с ним межкультурную коммуникацию.

Соответственно, для осуществления полноценной иноязычной коммуникации учащийся должен научиться понимать принципы метафорических отношений, характерные для изучаемой лингвокультуры, и учитывать их при построении коммуникативных стратегий в зависимости от целей реальной ситуации общения.

Для преодоления данной методической проблемы преподаватель иностранного языка должен решить ряд задач, среди которых наиболее насущными являются следующие:

- обучить учащихся идентификации метафорически мотивированных выражений в иноязычной речи;
- познакомить учащихся со специфичными для изучаемой лингвокультуры метафорическими связями, стереотипами, принципами лексической сочетаемости метафорически мотивированных единиц, коннотациями, символами, культурными концептами, речевым поведением;
- обучить учащихся интерпретации метафорически мотивированных выражений в соответствии с культурным кодом изучаемой лингвокультуры;
- выработать технологию закрепления результата обучения, формируя соответствующую компетенцию [8].

Анализ методической литературы, посвященной исследованию проблемы развития выразительной, образной, метафоричной иноязычной речи, показал, что большинство научных трудов, посвященных исследуемой теме, в основном рассматривает теоретические аспекты определения понятия метафоры как компонента иноязычного образования, метафоричности речи и метафорической компетенции в языковых и неязыковых специальностях, тем самым отвечая на скорее вопрос «чему обучать» или «зачем обучать метафоричности», чем на вопрос «как обучать».

Подавляющее большинство изученных нами практикоориентированных работ по развитию метафоричности (среди таких упомянем в первую очередь работы M. Azuma [10], Т. В. Андрюхиной [3], Л. М. Алексеевой и С. М. Мишлановой [2], И. П. Гриценко [4]) опирается на теорию концептуальной метафоры Дж. Лакоффа – М. Джонсона [5]. Краеугольным камнем в предлагаемых авторами методиках является анализ метафор, языковых и образных, и сведение их к концептуальным метафорическим моделям

типа «спор это война», «жизнь это путешествие» и т.д. Эти действия ложатся в основу комплексов упражнений, посвященных закреплению полученных знаний о специфике метафорических связей.

В работе с метафорами, И. П. Гриценко предлагает использовать приемы объяснения системных связей между метафорически мотивированной лексикой и выделенными в процессе анализа концептами [4]. Т. В. Андрюхина выводит на передний план анализ и синтез концептуальных метафор, выделение ассоциативных связей между лексемами и транслируемыми ими образами с использованием элементов переводного метода и межкультурного подхода к анализу метафор [3].

Мы полностью разделяем мнение упомянутых ученых, что сложность исследуемой проблемы предполагает комплексный, системный и сознательный подход к ее развитию (общедидактические принципы комплексности, системности и сознательности обучения), причем следует учитывать, что актуальность развития метафоричности мышления и речи должны осознавать все субъекты учебного процесса. Комплексно-системный подход предполагает, что развитие метафоричности происходит на протяжении всего процесса обучения и в рамках получения навыков и умений, относящихся ко всем видам речевой деятельности, как рецептивной, так и продуктивной.

Очевидно, что развитие метафоричности речи необходимо представить в виде соответствующей стратегии: выстраивание процесса обучения метафоричности в виде единой концепции, выделение конкретных лингводидактических и психологических принципов обучения, определение соответствующих методов и приемов и описание ожидаемых результатов обучения позволит повысить эффективность развития исследуемого речемыслительного качества и всего обучения в целом.

Подчиняя стратегию развития метафоричности актуальной антропоцентрической образовательной парадигме, мы полагаем в ее основе следующие частнометодические принципы:

- принцип коммуникативности, заключающийся в подчинении обучения метафоричности речи целям и задачам реального иноязычного общения;
- принцип культуросообразности, в рамках которого метафоричность речи изучается как средство специфической репрезентации фоновых культурных знаний, определяющих мировидение носителей лингвокультуры;
- принцип практической направленности, согласно которому отбор содержания обучения метафоричности находится в строгом соответствии с практическими целями и задачами обучения, профессиональным дискурсом и т.д.;
- принцип частотности, определяющий отбор лексических материалов обучения, согласно которому в рамках учебного курса учащиеся анализируют и изучают наиболее часто встречающиеся в современном языке метафоры, являющиеся ключевыми для понимания языковой картины мира;
- принцип стилистической дифференциации, определяемый функциональной спецификой языковой метафоры, характерной для разговорного, художественного, публицистического и научного стиля в большей степени, чем для официально-делового;
- принцип учета родного языка также может лежать в основе стратегии обучения метафоричности речи, однако, следует понимать, что его актуальность обоснована при условии применения сопоставительных методов обучения с целью выявления аналогий и расхождений между метафорическими системами родного и изучаемого языка принципы [1].

Учитывая факт, что метафоричность иноязычной речи с одной стороны есть репрезентация метафорического мышления, а с другой стороны она обуславливается и определяется коммуникативными целями и задачами, мы полагаем, что наиболее эффективным методом обучения метафоричности будет сочетание сознательно-сопоставительного и коммуникативного методов. Не менее значимым, мыслится, будет включение элементов индуктивного и эвристического методов, проблемного и контекстного обучения и некоторых других. На настоящий момент, тем не менее, остается открытым вопрос соотношения использования предложенных методов на практике, а также выбор соответствующего подхода к обучению метафоричности.

Выводы. Обобщая результаты проведенного нами исследования, мы приходим к следующим выводам:

1. Метафоричность иноязычной речи есть репрезентация метафоричности мышления, основанного на системе специфических для каждой лингвокультуры метафорических проекций и коннотаций, формирующих национальную языковую картину мира.
2. В основе метафоричности иноязычной речи лежит умения учащегося переносить признаки и качества из сферы-источника в сферу-мишень в соответствии с национальной языковой картиной мира носителей изучаемого языка.
3. Умение понимать, интерпретировать и продуцировать метафоры является значимым компонентом формирования вторичной языковой личности учащихся.
4. Обучение метафоричности речи представляет собой лингводидактическую проблему, поскольку развитие метафоричности речи у учащихся не происходит на интуитивном уровне, а недостаточная сформированность этого речемыслительного умения ощутимо влияет на успешность иноязычной коммуникации.
5. При определении стратегии обучения метафоричности речи на передний план выходят общеметодические принципы комплексности, системности и сознательности обучения и частнометодические принципы коммуникативности, культуросообразности, частотности, стилистической дифференциации, практической ориентированности, а также принцип учета родного языка.
6. Вопрос обучения метафоричности речи на современном этапе развития, как показывает анализ научной литературы, требует дополнительных практикоориентированных исследований, разработки соответствующих технологий обучения.
7. Учитывая универсальность механизма метафоризации и его роль как одного из наиболее продуктивных инструментов познания, интерпретации и вербализованной репрезентации мира, обучению метафоричности иноязычной речи должно уделяться больше внимания в процессе преподавания иностранного языка.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // М.: Икар. – 2009. – 448 с.

2. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Формирование метафорической компетенции // Вестник Пермского университета: российская и зарубежная филология. Выпуск 4 (36). - 2016. – С. 98-107
3. Андрюхина Т. В. Развитие метафорической компетенции в курсе английского для специальных целей // КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ: ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ. Pearson, M., 2013. С. 347-354
4. Гриценко И. П. Концептуальная метафора и формирование метафорической компетенции // Проблемы современной науки, №22, 2013. с. 51-59
5. Лакофф, Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
6. Перцева Н. К. Метафоричность – одно из условий повышения культуры речи школьников // Начальная школа. 2013. № 8. С. 52.
7. Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка // Санкт-Петербург: Наука, 1993. - 152 с.
8. Тюрина З. С. Метафорическая компетенция в обучении иностранному языку (языковой вуз) // Проблемы современного педагогического образования, 61-3, 2018. с. 317-320.
9. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-teoriya-metafory-na-sovremennom-etape-razvitiya (дата обращения: 08.02.2019).
10. Azuma M. Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students. PhD thesis. The University of Nottingham, 2004.

Педагогика

УДК: 372.851

кандидат физико-математических наук, профессор Уртенов Науруз Сулейменович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);
аспирант Тевонян Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Анализ аналитических материалов Рособрнадзора, публикаций в периодической печати указывают на ежегодное снижение количества учащихся, желающих связать в дальнейшем свою деятельность с математикой. Интерес к изучению математики в школе падает. Так или иначе, учащиеся, идя по пути наименьшего сопротивления, отказываются от сложных для усвоения дисциплин естественно-научного цикла. Для решения этой проблемы необходима целенаправленная работа в школе по выявлению и сохранению интереса учащихся к естественно-научным дисциплинам, в частности, к математике. Настоящая статья посвящена исследованию данной проблемы.

Ключевые слова: математика, математические склонности, выявление интереса к математике.

Annotation. Analysis of analytical materials of Rosobrnadzor, and publications in the periodical press indicate an annual decline in the number of students wishing to further link their activities with mathematics. Interest in the study of mathematics in school falls. One way or another, students, following the path of least resistance, abandon the disciplines of the natural science cycle that are difficult to learn. To solve this problem, purposeful work at school to identify and maintain students' interest in natural science disciplines, in particular, in mathematics, is necessary. This article is devoted to the study of this problem.

Keywords: mathematics, mathematical tendencies, identification of interest in mathematics.

Введение. В последние годы руководство страны и министерства, связанные с развитием отечественного образования, уделяют особое внимание подготовке кадров инженерного и технического профилей [4]. Обусловлено это тем, что прорывных для экономики страны направлений, где востребованы подобные кадры, достаточно много. К ним относятся: ядерная и экологическая безопасности, космическая и ядерная промышленности, электроника, энергетика, военно-космическая отрасль и многие другие. Их интенсивное развитие приводит к всевозрастающей потребности в профессиональных кадрах – специалистах с глубокими познаниями в естественно-научной области, готовых решать нестдартные задачи, и это несмотря на стремительную информатизацию общества, автоматизацию и роботизацию технологических процессов.

Изложение основного материала статьи. В то же время в системе школьного образования детей, желающих освоить математику и в дальнейшем посвятить свою жизнь таким важным отраслям экономики страны, которые должны обеспечить инновационную конкурентоспособность, становится все меньше и меньше. Об этом свидетельствует статистический материал о контингенте выпускников школ, сдававших единый государственный экзамен по математике и физике. Это подтверждает и информация о выпускниках, сдававших профильный ЕГЭ по математике, который является базовым для поступления на направления подготовки инженерно-технического профиля. Так, по официальным данным Рособрнадзора о количестве выпускников школ, сдававших профильный ЕГЭ по математике, следует, что в 2015 году их было 521151 человек, 2016 году – 439229, 2017 году - 391981 и в 2018 году – 421000. Небольшое увеличение в 2018 году количества выпускников, сдававших математику на профильном уровне, связанно с двумя причинами: требованием правительства страны об активизации работы по повышению имиджа инженерных и технических направлений подготовки специалистов, с одной стороны, и увеличением общего количества выпускников школ, участвовавших в сдаче ЕГЭ.

Приведенные данные показывают, что идет ежегодное снижение количества учащихся, желающих связать в дальнейшем свою деятельность с математикой. Интерес к изучению математики в школе падает. Так или иначе, учащиеся, идя по пути наименьшего сопротивления, отказываются от сложных для усвоения дисциплин естественно-научного цикла.

Таким образом, в школьном образовании наступает период, когда оно не в состоянии готовить достаточно абитуриентов с необходимой естественно-научной базой. Для решения этой проблемы мало

одного административного вмешательства со стороны государства – необходима целенаправленная работа в школе по выявлению и сохранению интереса учащихся к естественно-научным дисциплинам, в частности, к математике.

Настоящая статья посвящена исследованию данной проблемы.

Наш опыт работы в школе и анализ содержания научных и методических публикаций по данной тематике за последние годы показывают, что интерес учащихся к математике постепенно снижается при переходе из младших классов в старшие. Анкетирование и экспертные опросы, проведенные среди учителей школ региона, показали, что если в начальной школе математика интересна чуть ли не половине учащихся в классе, то с переходом в старшие классы количество детей, интересующихся математикой, существенно уменьшается, а в некоторых случаях нисходит даже на ноль к выпускному классу.

Следует заметить, что в периодической печати встречаются публикации, которые не всегда коррелируются с нашими данными, и математика в начальной школе предстает как не очень интересный для детей предмет. Так, например, Н. Р. Саидова, пишет: «В начальных классах средней школы дети очень часто воспринимают математику как скучный и однообразный предмет, воспринимая занятия по этой дисциплине как самые монотонно проходящие» [6]. Думаем, Н. Р. Саидова и другие авторы несколько сгущают краски, чтобы обратить внимание общественности к актуальной в современной школе проблеме – снижению интереса детей к математике.

Требования со стороны государства и современное состояние школьного математического образования ставят перед образовательными организациями задачу повышения уровня математической культуры учащихся [8]. В этой связи, имеющееся на сегодня понимание термина «математическая культура» должно быть дополнено новым содержанием, отвечающим требованиям современного развития техники и технологии, тем более что в условиях развития мирового информационного пространства функции математической культуры трансформируются и углубляются, выдвигая на передний план вектор развития математического образования, ориентированный на практическое приложение математики [7].

В новом свете видится проблема необходимости особого внимания к учащимся, проявляющим склонность к изучению математики. Повышается актуальность ответа на вопросы: как выявить тех учащихся, которые имеют склонности к постижению математических знаний, и как не потерять их в ходе обучения в школе? Как поддерживать и развивать у них интерес к математике до окончания школы?

В школьной практике достаточно прочно укоренилась точка зрения, и мы считаем ее справедливой, что необходимо добиваться возможности максимального математического развития всех учащихся. Однако даже при современных, достаточно эффективных методах обучения индивидуальные различия в математических способностях всегда будут иметь место.

Бесспорно, отсутствие у некоторой части выпускников школ стремления к изучению математики имеет вполне объяснимое психолого-физиологическое обоснование. Известный отечественный психолог, исследователь математических способностей школьников В.А. Крутецкий объяснял это следующим образом: «Мозг некоторых людей своеобразно ориентирован (настроен) на выделение из окружающего мира раздражителей типа пространственных и числовых отношений и символов и на оптимальную работу именно с такого рода раздражителями. В ответ на раздражители, имеющие математическую характеристику, связи образуются относительно быстро, легко, с меньшими усилиями и меньшей затратой сил. Аналогично, неспособность к математике (имеются в виду также крайние случаи) имеет своей первопричиной большую затрудненность выделения мозгом раздражителей типа математических обобщенных отношений, числовых абстрактов и символов и загруженность операций с ними» [2]. Трудно не согласиться с этим тезисом Вадима Андреевича Крутецкого, так как в каждом классе найдутся дети, проявляющие интерес к математике, и те, которым математика дается с трудом.

Принимая во внимание психофизиологические особенности восприятия математики учащимися, педагогические коллективы общеобразовательных школ должны вести целенаправленную работу по достижению прогресса в решении проблемы. Перед ними стоит двуединая задача: не усугубляя положение детей, кому с трудом дается математика, развивать математические способности тех, кто имеет интерес к математической деятельности. Она является одной из основных задач современного математического образования, и от ее решения зависит, сможет ли образовательная система страны поставлять необходимые кадры для устойчивого прорывного развития перспективных направлений экономики.

По нашему мнению, процесс решения обозначенной задачи должен базироваться на таких понятиях как «математические задатки» и «математические способности». Определено их содержание, выявлены различия и общие места этих понятий, разработана технология развития и методы диагностики уровня развитости у детей математических задатков и математических способностей.

Наличие математических задатков является основой для успешной математической деятельности. Большинство авторов научных публикаций едины во мнении, что математические задатки у ребенка либо есть, либо - нет. Умение концентрировать свое внимание на математической проблеме, наличие хорошей памяти или математической интуиции многие исследователи относят к врожденным математическим задаткам. В своей книге Луис Джоэл Морделл «Размышления математика», рассуждая о значении хорошей памяти для успешной математической деятельности, пишет: «Во многих математических доказательствах, даже недлинных, очень трудно запомнить уже первый шаг, да и странно было бы ожидать иного –ведь этот шаг, возможно, потребовал у первооткрывателя огромных усилий и объединения множества различных идей. Плохая память усугубляет трудности в математике, особенно, когда забываются предыдущие рассуждения» [3]. Л. Дж. Морделл выделяет также умение концентрировать внимание.

В то же время, другой, не менее известный математик Андре Пуанкаре отводит памяти не столь важное место, хотя и не отрицает ее. Он на особое место ставить такой врожденный признак, как математическая интуиция: «Отсюда можно сделать вывод, что это интуитивное чувство математического порядка, которое позволяет нам угадать гармонию и скрытые соотношения, доступно не всем людям. Одни не способны к этому деликатному и трудному для определения чувству и не обладают памятью и вниманием сверх обычных; и они совершенно неспособны понимать серьезную математику; таковых большинство. Другие обладают этим чувством в малой степени, но они имеют хорошую память и способны на глубокое внимание. Они запомнят наизусть детали одну за другой, они смогут понять математику и иногда ее применять, но они неспособны творить. Наконец, третьи в большей или меньшей степени обладают той специальной интуицией, о которой я говорил, и они могут не только понимать математику, но и творить в ней и пытаться делать

открытия с большим или меньшим успехом в зависимости от степени развития этой интуиции, несмотря на то, что их память не представляет собой ничего» [5].

Очевидно, что наличие хорошей памяти, умение концентрировать внимание на изучаемом объекте, владение математической интуицией, возможно, являются необходимым условием для овладения математикой на высоком уровне, но это еще не достаточное условие. Для успешной длительной математической деятельности, направленной на достижение высоких показателей в математике, иначе говоря, для получения нового научного знания, человек должен проявлять способность к математической деятельности, которая включает:

- мышление и рассуждение математическими категориями;
- математическую аргументацию, необходимую для проведения доказательства теоремы;
- понимание и выражение предложения математического содержания на языке математических символов;
- владение навыками создания математической модели реальной ситуации, ее исследование, а также интерпретация полученных результатов исходя из допустимых значений параметров;
- перевод содержания математической задачи с бытового языка на формализованный язык.

Более того, современное состояние технологии научного познания требует от исследователя готовности к применению современных технических средств для выполнения вычислительной части процесса исследования математических моделей.

В период обучения в школе перед учащимися не ставится задача получения нового в математике научного знания, однако, начиная с начальной школы и все последующие годы обучения, мы пытаемся им привить интерес к математике или, по крайней мере, сохранить имеющийся. Поэтому современная школа, начиная с начального школьного возраста, должна вести целенаправленную работу по выявлению у детей математического склада ума и в дальнейшем – по сохранению и развитию у них интереса к точным наукам.

Этот процесс должен быть разбит на два этапа: этап выявления математических способностей и второй – сохранения интереса к математике и его развитие у тех учащихся, которые имеют склонности к математической деятельности.

Диагностику уровня развитости математических способностей школьников многие исследователи осуществляют посредством выявления их готовности к проведению конкретных математических действий.

Исследования показали применимость данного метода для выявления детей, имеющих склонности к математической деятельности. С этой целью нами была разработана система практических заданий, привязанная к следующим видам математической деятельности: математическим рассуждениям и математической аргументации, технологии математического моделирования.

Полагаем, что учащиеся владеют навыками математического *рассуждения*, если они:

- могут ставить вопросы, необходимые для пояснения сути математической проблемы;
- в процессе ее решения использовать ранее освоенные определения и теоремы;
- находить варианты ответов к поставленным в условии задачи вопросам.

Знание же структуры математических доказательств, их видов и типов, умение выводить различные следствия из теорем на основе построения аналогий, индуктивных и дедуктивных рассуждений указывает на владение учащимися элементами математической *аргументации*.

Практический материал, используемый нами для выявления учащихся, проявляющих интерес к математике, направлен, в первую очередь, на определение уровня развитости математической аргументации и математического рассуждения.

Рассматриваемая нами в качестве третьего вида математической деятельности – *технология математического моделирования* все более и более расширяет границы своего применения в школьном образовании.

Необходимость рассмотрения процесса математического моделирования как вида математической деятельности имеет множество различных причин. Во-первых, математическое моделирование облегчает образное восприятие учащимися объекта, природного явления или формализованной задачи. Во-вторых, позволяет выполнять последовательные логические действия, базирующиеся не на материальных предметах, а на их моделях, отвлекаясь от свойств предметов, которые не актуальны для решения данной задачи. Моделирование позволяет видеть предмет как объект исследования, определять действия с ним задолго до того, как будет получен конечный результат. В-третьих, владение навыками моделирования предполагает выполнение таких элементарных математических действий как составление таблиц по содержанию задачи, построение схемы решения или чертежа, составление уравнения и его решение. Применение математических моделей при изучении различных учебных дисциплин вносит неоценимый вклад в установление связи между школьными предметами и реальной действительностью из жизни учащихся. Вот как этот процесс описывает академик РАН, профессор Н.Н. Красовский: «В настоящее время более интенсивное привлечение математических моделей в том или ином предмете обучения и симулирование соответствующих конструкций или процессов на компьютере будет способствовать пониманию школьником ценности абстракций математики и их связи с реальностью. При этом выявится более убедительно ценность конкретных знаний в области той или иной науки или практики (в физике, химии, биологии, экономике и т.д.)» [1]. В исследованиях Н.Н. Красовского и многих других ученых подчеркивается необходимость усиления внимания педагогов к использованию математических моделей в преподавании школьных дисциплин. Сегодня без преувеличения можно утверждать, что элементы моделирования используются при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов по всем школьным дисциплинам.

Элементы математического моделирования (уравнение, составленное по условию задачи; схема, интерпретирующая содержание задачи; графический рисунок) присутствуют уже в начальной школе. Однако, наиболее приемлемое время углубленного изучения и использования математических моделей – это 5-6 классы, так как в этот период учащиеся приступают к изучению и других учебных предметов, в рамках которых широко используются различные модели. Владение учащихся навыками работы с моделями указывает на достаточно развитое абстрактное мышление и логику, владение формализованным математическим языком, методами анализа и синтеза. Все это указывает на наличие у этих детей математических задатков, устойчивого интереса к математике. Поэтому задания на создание и исследование математических моделей процессов и задач являются важным инструментом для выявления математических склонностей детей в основной школе и старших классах.

Выводы. В заключение отметим следующее: несмотря на то что предлагаемые нами виды математической деятельности (математические рассуждения, математическая аргументация, математическое моделирование) не охватывают весь спектр математических действий, их достаточно для репрезентативного выявления детей с математическими задатками. Выявление детей с математическими задатками составляет всего лишь первую часть проблемы, исследуемой в статье. И предлагаемая нами технология направлена на решение именно этой части проблемы. Решение второй, на наш взгляд, более сложной части проблемы математического образования – сохранение и развитие интереса учащихся к математике в течение всего срока обучения в школе, требует глубокого всестороннего анализа ранее используемых методик, а также разработки на их основе технологии, позволяющей средней общеобразовательной школе подготовку абитуриентов, проявляющих профессиональный интерес к математике. Именно эти абитуриенты в дальнейшем обеспечат устойчивое прорывное развитие перспективных направлений экономики страны.

Литература:

1. Красовский Н.Н. Математическое моделирование в школе / Известия УрГУ. – № 4. – 1995. – С. 12-23.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под ред. Н.И. Чуприковой. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 411 с.
3. Морделл Л. Размышления математика (Перевод с английского В. Н. Тростникова). – М., «Знание», 1971. – 32 с.
4. Перечень поручений Президента России по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию 23 июня 2014 г. // русскоязычная версия официального сайта «Президент России». URL:http://www.kremlin.ru.acts|
5. Пуанкаре А. О науке: Пер. с фр. / Под ред. Л. С. Понтрягина. – 2-е изд., стер. – М.: Наука, 1990. – 736 с.
6. Саидова Н. Р. Проблемы преподавания математики в начальных классах и некоторые способы их решения // Молодой ученый. – 2018. – №16. – С. 315-317.
7. Уртенова А.У., Уртенов Н.С. Математическая культура: структура и содержание // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №2. – С. 51-56.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Ушанов Станислав Валентинович
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье сделана попытка проектирования теоретической модели ИБ- структуры, являющейся результатом системного анализа законодательных и научно- теоретических работ, экспериментальной модели ИБ, полученной в процессе педагогического исследования в Санкт-Петербурге в 2018 году, и их сравнительного анализа, позволяющего выявить базовые и вариативные характеристики понятия ИБ. Результаты такого сравнительного анализа позволят определить исходные позиции для разработки эффективной методики обучения школьников вопросам информационной безопасности, воспитания соответствующей составляющей культуры безопасности школьников.

Ключевые слова: информация, информационная безопасность, личность, обучающийся, угрозы.

Annotation. The article attempts to design a theoretical model of the IB structure, which is the result of a systematic analysis of legislative and scientific theoretical work, an experimental model of IB, obtained in the process of pedagogical research in St. Petersburg in 2018, and their comparative analysis, which allows to identify the basic and variable characteristics concepts of information security. The results of such a comparative analysis will allow defining initial positions for the development of an effective methodology for teaching schoolchildren to information security issues, bringing up the appropriate component of the schoolchildren safety culture.

Keywords: information, information security, personality, student, threats.

Введение. Тенденции последнего времени диктуют необходимость повсеместного использования информационных технологий, под их воздействием происходят изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. Изменяя условия жизни и деятельности людей, их культуру, стереотип поведения, образ мыслей.

Рост потребности в знаниях и увеличение потоков информации в человеческой деятельности обуславливает появление новых информационно коммуникационных технологий (ИКТ) - применение электронных средств для работы с информацией, наряду с традиционными информационными технологиями, в которых используются аналоговые носители информации такие как: бумага и пленка. Технологии позволяют человеку за короткое время получить полную, своевременную и достоверную информацию хотя это в значительной мере зависит от степени развития и освоения современных ИКТ.

С развитием вычислительной техники, с разработкой и внедрением так называемых поколений электронно-вычислительных машин в системе образования произошли резкие изменения. В связи с этим начался стремительный процесс компьютеризации, а затем - информатизации образования. Сегодня уже можно говорить также об «интернетизации» образовательной системы.

Изложение основного материала статьи. Одна из базовых характеристик современного образования – его открытость по отношению к людям, методам, идеям, информационным потокам. Становление новой образовательной парадигмы является ответом на вызовы информационного общества, существующего в условиях неограниченного доступа к информации и постоянного информационного обмена.

Однако, создавая открытую образовательную среду, мы неизбежно сталкиваемся с обратной стороной открытости – возможности трансформации воздействия информационной среды в угрозы информационной безопасности школьников.

Таким образом, проектирование принципиально новой информационно открытой модели образования приводит к появлению качественно новых угроз безопасности, обучающихся. Необходимость их выявления и анализа ситуации потребовали проведения специального исследования, которое было организовано авторским коллективом под руководством С.В. Алексеева проведено исследование было в сентябре 2017 года.

Применительно к образовательной деятельности понятие «информационной безопасности» находится в стадии становления. В литературе и нормативных документах существуют разные трактовки данного понятия.

Таблица 1

Трактовка понятия «Информационная безопасность» в некоторых источниках

№ п/п	ФИО, источник	Трактовка ИБ
Нормативно- правовые документы разного уровня (международные, европейские, российские)		
1	Code of practice for Information security management. British Standard BS 7799, 1995; Information security management. Part2 Specification for information security management systems. British Standard BS 7799, 1998 (Английский базовый стандарт «Практические правила управления информационной безопасностью»).	защищенность ресурсов информационной системы от факторов, представляющих угрозу для: а) конфиденциальности; б) целостности; в) доступности.
Результаты научных исследований (диссертации, монографии, научные статьи)		
2	Каптюг Ю.А. Проблема информационной безопасности: автореф. дис. … канд. филос. наук М., 2009	своеобразный «способ» бытия субъекта (человека, общества), в котором он может свободно развиваться и эволюционировать в информационном плане, выполняя при этом соответствующие функции (работать, мыслить, учиться и т.д.) и удовлетворяет свои информационные потребности (в получении, обработке, хранении и использовании информации).
3	Махмадов П.А. Информационная безопасность в системе политической коммуникации: состояние и приоритеты обеспечения: автореф. дис. … д-ра. полит. наук Душанбе, 2018	защищенность информации и поддерживающей ее инфраструктуры от любых случайных или злонамеренных воздействий, результатом которых может явиться нанесение ущерба как самой информации, так и ее владельцам или поддерживающей инфраструктуре.
Учебно- методические материалы (учебники, пособия, методические рекомендации и др.)		
4	Асаул А. Н. Организация предпринимательской деятельности: СПб: АНО ИПЭВ, 2009. – С. 257.	совокупность средств, методов и мероприятий, обеспечивающих защиту информации от разглашения, утечки и несанкционированного доступа.
5	Асаул А. Н. Организация предпринимательской деятельности: СПб: АНО ИПЭВ, 2009. – С. 257.	совокупность средств, методов и мероприятий, обеспечивающих защиту информации от разглашения, утечки и несанкционированного доступа.

В результате проведения контент–анализа 25 ресурсов, некоторые из них представлены в таблице 1, были определены ключевые слова: информационный, безопасность, информация, личность, развитие, воздействие, защищенность, общество, социальный, состояние, интерес, обеспечение, условие, защита, наука, российский, угроза, совокупность, субъект, умение, государство, инфраструктура, обеспечивать, поддерживать, среда и целостность. При этом в блоке нормативно-правовых документов это терминологическое поле составляет защищенность информационной среды личности, общества и государства. Научные исследования позволяют определить следующие понятия ИБ личности – это состояние защищенности информационного пространства, основных интересов личности, повышение качества уровня жизни и интеллектуального развития, а также способность скомпенсировать негативные информационные эффекты. И наконец, в учебно-методической литературе можно обозначить понятийное поле в следующем составе совокупность мер по защите информации от утечки, разглашения, нарушение целостности и несанкционированного доступа.

Таким образом под информационной безопасностью мы будем понимать состояние защищенности информационного пространства, основных интересов личности, повышение качества уровня жизни и интеллектуального развития, а также способность скомпенсировать негативные информационные эффекты.

В широком смысле под моделью понимается упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования [5].

Системный анализ полученных результатов позволяет представить теоретическую модель (структуру) информационной безопасности (рисунок 1), которая в дальнейшем может быть проверена или откорректирована в экспериментальном режиме.

Изучение вопросов ИБ в рамках общеобразовательной организации подразумевает изучение комплекса мер безопасности для защиты компьютерных сетей. Однако обучающегося подстерегают и иные угрозы (рисунок 2): негативное воздействие на психику; распространение фото, видео материалов; текстовой информации экстремистского толка, получение из сети Интернет знаний и умений, которые могут быть

направлены как против личности, так и против общества, а также участие обучающихся в различных форумах, чатах и блогах, социальных сетях [4].

Рисунок 1. Структура информационной безопасности

Исследование проводилось на основе анкет. Опрос прошли 830 обучающихся начальной школы, 2456 обучающихся основной школы, 550 учителей из 18 районов Санкт-Петербурга. На анкеты ответили 2038 родителей.

Сущностные аспекты исследования предварял блок вопросов, позволяющих выявить обобщенные характеристики основной группы респондентов – школьников, родителей и педагогов. Основное внимание было обращено на количественные характеристики, связанные с наличием электронных устройств, частотой обращения к ним, временными затратами на поиск и обработку информации.

Рисунок 2. Вероятностные угрозы ИБ обучающихся

Результаты общего блока вопросов показали, что все опрошенные используют в своей жизни и учебе компьютеры или мобильные устройства. Большинство опрошенных обучающихся основной и средней школы (51%) используют компьютер или мобильное устройство (смартфон, планшет) более 3 часов в день, 33% используют от 1 до 3 часов и лишь около 8% используют менее часа или не каждый день. Среди обучающихся начальной школы это – 10%, 33% и 20% соответственно. Однако данные, полученные в результате анкетирования родителей, свидетельствуют о том, что последние не владеют объективной информацией о времени, проводимом школьниками в сети Интернет (значительно меньше, чем время, указанное детьми).

Для выхода в Интернет чаще всего дети используют мобильные устройства (смартфоны, планшеты), что свидетельствует об их самостоятельной бесконтрольной работе с информацией это отражено на рисунке 3. Лишь в очень малое время это происходит под руководством учителя в школе. При работе на домашнем компьютере большинство (86%) обучающихся основной и средней школы и 45% обучающихся начальной школы ответили, что выходят в Интернет самостоятельно.

Рисунок 3. Результаты опроса на вопрос об использовании компьютера и мобильных устройств

Один из наиболее распространенных поводов обращения ребенка к Интернет-ресурсам связан с его самостоятельной поисковой деятельностью. Он использует Сеть как инструмент для поиска необходимой информации и самопроверки – подготовка реферата, задания, внешнего независимого тестирования. При этом поиск может быть, как целенаправленный, так и случайный, нацеленный на удовлетворение возникающих в процессе использования информации познавательных запросов.

В рамках исследования предполагалось выявить степень активности поисковой деятельности обучающихся-пользователей интернета. Она определяется той поисковой стратегией, которая выработана на момент поиска, целями относительно результатов поиска. Исследователи выделяют по содержанию и итогам поисковой деятельности три группы пользователей [2]:

• использующие пассивную стратегию поиска – обращаются к Интернету часто, предпочитают популярные веб-сайты, просматривают тексты на родном языке. При отсутствии ответа на запрос эти пользователи считают, что в Сети такой информации нет;

• использующие стратегию отбора – обычно они обращаются к веб-сайту, когда уже что-либо знают по интересующему их вопросу. Просматривая результаты поиска, пользователи этой группы принимают во внимание количество альтернатив, удобна ли навигация;

• использующие динамическую стратегию – техническая компетентность таких пользователей позволяет им обращаться к разным веб-сайтам в зависимости от задачи поиска. Их собственное знание о предмете поиска помогает получать релевантную информацию в более эффективном режиме. Просматривая результаты поиска, они принимают в расчет такие параметры, как количество альтернатив, время и скорость, используемые языки, возможность использования родного языка и удобство интерфейса.

На разном уровне общего образования обучающиеся должны использовать подходящую стратегию поиска. И при отборе информации учитывать все релевантные факторы: надежность, конфиденциальность, соответствие информации запросу, простоту и ясность ее формы, и достоверность ее содержания. На этапе завершения обучения в старшей школе преимущественно применять динамическую стратегию поиска информации.

Выводы. Проведенное исследование не охватывает все вопросы по ИБ обучающихся, оно отражает лишь ряд факторов информационной безопасности школьников, связанный с формированием информационно-образовательной среды личности подростка в образовательном процессе.

С появлением в распоряжении детей индивидуальных мобильных устройств (смартфоны, планшеты) увеличилось время пребывания школьников в открытом интернет - пространстве, снизился возрастной барьер и практически исчезла возможность регулировать просматриваемый контент. Обучающиеся в большинстве случаев занимаются самообразованием, но случаются контакты с негативным контентом.

Литература:

1. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. — М., 2000

2. Кузнецова Ю.М. Психология жителей Интернета / Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова. М., 2011.

3. Малых Т. А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника: автореф. дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 2008.

4. Молодцова Е. Ю., Склямина М. Ю. К вопросу организации мероприятий по информационной безопасности учащихся в образовательном учреждении // Молодой ученый. — 2014. — №18.1. — С. 65-68.

5. Сайт «Большой толковый словарь», 1998. Режим доступа: http://gramota.ru/slovari/dic/.

6. Саттарова Н.И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: Дисс. ... канд. пед. наук. — СПб., 2003.

УДК 378.2
магистрант Ушницкая Оксана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению использования биоэнергопластики как метода коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. На основе анализа специальной литературы раскрыта сущность биоэнергопластики, подробно изложены этапы логопедических занятий с использованием биоэнергопластики. Доказана эффективность использования артикуляционной гимнастики совместно с биоэнергопластикой у дошкольников со стертой формой дизартрии.
Ключевые слова: дизартрия, биоэнергопластика, артикуляционная гимнастика, звукопроизношение, движение рук и тела, артикуляционный аппарат.
Annotation. The article is devoted to the study of the use of bioenergoplasty as a method of correcting sound pronunciation in preschool children with an erased form of dysarthria. Based on the analysis of the special literature, the essence of bioenergoplasty is revealed, the stages of speech therapy sessions using bioenergoplasty are described in detail. The efficiency of using articulation gymnastics together with bioenergoplasty in preschool children with an erased form of dysarthria has been proven.
Keywords: dysarthria, bioenergoplasty, articulation gymnastics, sound pronunciation, arm and body movement, articulation apparatus.

Введение. Известно, что речевые расстройства могут наложить отпечаток на всю дальнейшую деятельность ребенка, его поведение в социуме, могут сформировать устойчивые негативные черты характера. У детей может развиться комплекс неполноценности, появиться скрытность, нерешительность, из-за расстройства речи может развиться негативизм, чувство ненужности и неполноценности, которые со временем становятся личностными негативными особенностями человека. Для развития процесса нормального речевого общения необходимо иметь правильно поставленное звукопроизношение. Коррекция звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте имеет важнейшее значение для дальнейшего обучения ребенка в школе. Среди детей старшего дошкольного возраста стертая форма дизартрии является достаточно распространённым видом речевых нарушений и имеет тенденцию к росту [7]. Данная речевая патология рассматривается как сложный синдром и занимает особое место среди других видов нарушения речи. Это объясняется тем, что несмотря на комплексность и достаточную изученность речевого дефекта, который проявляется в различных речевых действиях, диагностика стертой формы дизартрии является весьма затруднительной. Недостатки звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии могут стать причиной недоразвития фонематического восприятия, несформированности грамматического строя речи, и возникновению значительных трудностей при обучении ребенка грамоте. Своевременное устранение дефектов произношения поможет ребенку в дальнейшем как можно быстрее овладеть навыками письма и чтения [11]. Таким образом, в целях дальнейшей успешной социализации детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии требуется нетрадиционный и в какой-то степени инновационный подход.

Формулировка цели статьи. В коррекционной работе по формированию звукопроизношения у детей с различными речевыми нарушениями важную роль играет развитие кинестетических ощущений органов артикуляции, которые дают возможность почувствовать направленность выдоха и контрастность положения губ, челюсти и языка. Их скоординированная работа обусловлена осязательными ощущениями, что очень важно на начальных этапах развития звукопроизношения, когда еще не развита слуховая дифференциация. В современной литературе рассмотрено большое количество разнообразных методов развития мелкой моторики у детей с различными речевыми нарушениями, в том числе с дизартрией (Лопатина [7], Нищева [9]). Авторы подчеркивают взаимозависимость моторной и речевой деятельности, а также стимулирующую роль тренировки тонких движений пальцев. Один из популярных методов коррекции речевых нарушений - артикуляционная гимнастика способствует развитию и укреплению речевых мышц, что в свою очередь помогает длительному удержанию артикуляционных поз и развивает правильное звукопроизношение. Однако, постоянные и всегда одинаковые выполнения упражнений для языка постепенно снижают интерес детей к таким занятиям, в то время, как количество детей с речевыми нарушениями каждый год только увеличивается. Артикуляционная гимнастика является важным методом работы над формированием правильного звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии [8]. Но для выработки согласованных и точных движений органов артикуляции, для достижения более эффективных результатов при подготовке артикуляционного аппарата к постановке звуков, необходимо не только проведение артикуляционной гимнастики в ее традиционном виде, но и применение нетрадиционных способов коррекции, к которым относится биоэнергопластика, т.е. взаимодействие руки и языка. Данный инновационный способ коррекции в совокупности с артикуляционной гимнастикой подготавливает почву для целенаправленного и эффективного процесса формирования речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении вопросов влияния биоэнергопластики на звукопроизношение, необходимо указать на исследования отечественных физиологов таких, как В.М. Бехтерев, М. М. Кольцова, М.С. Рузина и др., которые подтверждают взаимосвязь развития моторики рук с развитием мозга. В головном мозге отделы, отвечающие за движения пальцев рук и речь, расположены рядом [6]. Развивая тонкую моторику и тем самым активизируя соответствующие отделы головного мозга, одновременно активизируются и соседние отделы, отвечающие за речь. Взаимосвязь речевого и моторного отделов мозга проявляются в том, что если ребенок не может найти подходящее слово, он помогает себе

жестами, и наоборот: если ребенок сосредоточенно рисует или пишет, он может непроизвольно высунуть язык. Биоэнергопластика представляет собой соединение движений артикуляционного аппарата и движений кистью руки. Данный термин состоит из трех слов: био (биос – жизнь) – человек как биологический объект, энергия и пластика. Как считает И. В. Курис, биоэнергия – это внутренняя энергия человека [5]. Пластика – раскрепощенные и плавные движения рук и тела. Отдельные элементы биоэнергопластики встречаются в системах развития интеллекта с помощью кинезиологии - науки о развитии физических и умственных способностей у человека с помощью специальных физических упражнений, что только подтверждает пользу биоэнергопластики, так как под влиянием кинезиологических тренировок наблюдаются положительные системные изменения в организме человека: синхронизируется работа полушарий мозга, улучшаются память, внимание, речь и мышление. Равновесие, сила, пластичность и подвижность нервных процессов осуществляются на более высоком уровне. Кроме того, совершенствуется координация и регулирующая роль нервной системы.

Биоэнергопластика улучшает психологическую базу речи, оптимизирует моторные способности ребенка по всем параметрам, способствует коррекции фонематических процессов и звукопроизношения. Благодаря биоэнергопластики возможно убрать зрительную опору – зеркало и выполнять упражнения, опираясь только на свои ощущения. Это является важной составляющей, поскольку в жизни дети не видят свою артикуляцию. Развитие у детей кинестетических ощущений органов артикуляции помогает ощутить контрастность положения губ, языка, челюсти [10].

Согласованные движения руки и артикуляционного аппарата активизируют естественное распределение в организме биоэнергии, интеллектуальную деятельность, мелкую моторику и общую координацию движений. Использование метода биоэнергопластики совместно с артикуляционными упражнениями повышают положительный эмоциональный настрой и ребенка, и педагога, помогает на протяжении всего занятия удерживать интерес ребенка к артикуляционной гимнастике, повышает его мотивацию для работы над звукопроизношением, значительно экономит время индивидуального логопедического занятия, при этом в разы увеличивая его эффективность.

Как указывал А.Н. Гвоздев, «большую роль кинестетических ощущений, в развитии речи оказывает сочетание движений речевого аппарата и кистей рук, которые усиливают кинетическую афферентацию, что является важнейшей составляющей целостной функциональной речевой системы, обеспечивающей постнатальное созревание корковых речевых зон» [2, с. 35].

Использование данного метода коррекции звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии, помогает детям:

- значительно обогатить лексику и улучшить свое произношение;
- подготовить руку к письму, что очень важно для детей подготовительных групп детского сада;
- предотвратить появление невроза или судорог руки при письме, очень распространенного среди младших школьников;
- развивать терпение, внимание, самодисциплину, т.е. умение сдерживаться в тех ситуациях, когда это необходимо;
- проявлять фантазию и творческие способности;
- в игровой форме освоить различные геометрические фигуры на плоскости и в пространстве;
- научиться управлять своим телом, что будет способствовать предотвращению неврозов;
- научиться понимать друг друга без слов, понять возможности несловесного общения [2, с. 48].

Р.Г. Бушлякова перечисляет несколько важных моментов при использовании биоэнергопластики:

- пальцы обеих рук необходимо нагружать равномерно;
- каждое упражнение чередовать с расслаблением пальцев (к примеру, потрясти кистями рук);
- так как биоэнергопластика оказывает на ребенка комплексное воздействие, ее необходимо использовать во всех видах деятельности с детьми в ДОУ [1, с. 18].

В соответствие с методикой Р.Г. Бушляковой и Л.С. Вакуленко, проведения артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой состоит из семи этапов. Продолжительность каждого может изменяться в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей ребёнка.

На первом этапе осуществляется подробное обследование строения и подвижности органов артикуляции детей общеизвестными приемами и методами. После обследования составляется комплекс упражнений с учётом количества и степени нарушения звуков. Известно, что дети с речевыми нарушениями имеют ряд неврологических особенностей. Они плохо ориентируются в пространстве, в схеме собственного тела, движения их нескоординированы. Большинство детей не могут выполнить задания на артикуляцию, им свойственна быстрая утомляемость, нарушения внимания, памяти, познавательной и коммуникативной деятельности. Поэтому на первом этапе вводят упражнения и игры биоэнергопластики, которые дети выполняют в первую половину дня.

На втором этапе проводятся артикуляционные упражнения, на которых ребёнок выполняет упражнения для языка, губ или челюсти. Работа ведется перед зеркалом. Педагог во время упражнений помогает движениями ведущей руки, а ребенок запоминает движения, своей рукой для выполнения упражнений не пользуется. Используются наглядные материалы (фонендоскоп, лягушки-квакушки). Главная задача данного этапа – это установление доверительных отношений с ребенком, создание положительного эмоционального настроя, развитие интереса к занятиям.

На третьем этапе артикуляционная гимнастика выполняется также по традиционной методике, дети знакомятся с персонажами перчаточного театра. Логопед сопровождает артикуляционную гимнастику движениями ведущей руки в перчатке, рука ребёнка в упражнениях пока не используется.

На четвёртом этапе выполняются упражнения для языка, челюсти и губ с подключением ведущей руки ребёнка с перчаткой. Логопед сопровождает показ упражнений движением кисти одной руки. Такая артикуляционная гимнастика с элементами биоэнергопластики выполняется около двух месяцев, за это время ребёнок научится одновременно выполнять артикуляционные упражнения и движения кистью ведущей руки. Логопед должен следить, чтобы рука в кисти не напрягалась.

На пятом этапе к артикуляционным упражнениям можно подключить другую руку ребенка с перчаткой. Логопед помогает выполнять задания движениями своей руки.

На шестом этапе ребенок выполняет артикуляционные упражнения уже двумя руками в перчатках. В процессе выполнения артикуляционного упражнения вместе с движением обеих рук ребенок повторяет

движения органов речевого аппарата. Логопед также сопровождает выполнение упражнений движениями своих рук [1, с. 30-31].

На данном этапе Р.Г. Бушлякова и Л.С. Вакуленко рекомендуют использовать специальные методы, средства и приемы обучения, такие как:

- Использование для упражнений куклы-рукавички.
- Метод куклотерапии, т.е. использование логопедических кукол.
- Применение ручной модели языка, которая представляет красную варежку без пальца. Ребенок, изображая различные движения такой варежкой, воспроизводит артикуляционные движения совместно с работой руки.
- Использование детских перчаток для выполнения артикуляционно- пальчиковых упражнений.
- Сопровождение артикуляционно-пальчиковой гимнастики стихотворными текстами.
- Применение приемов музыкотерапии. Известно, что приятные эмоции, вызываемые музыкой, повышают работу отделов головного мозга, стимулируют кровообращение и дыхание. Положительный эмоциональный настрой, возникающий при звучании приятной музыки концентрирует внимание, тонизирует деятельность центральной нервной системы.

Седьмой этап – заключительный. В это время ребёнок полностью осваивает артикуляционные упражнения совместно с движениями рук. На данном этапе используется метод сказкотерапии, артикуляционно-пальчиковую гимнастику.

Выводы. Таким образом, использование артикуляционной гимнастики совместно с биоэнергопластикой способствует привлечению интереса детей к выполнению данных упражнений, что существенно увеличивает ее эффективность, помогает развитию у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии пальчиковой и артикуляционной моторики, совершенствованию координации движений и ориентировки в схеме своего тела, развитию внимания, памяти и мышления. Выполнение упражнений совместно языком и руками требует от ребенка максимальной концентрации слухового и зрительного внимания, достаточно развитой пространственной ориентировки, четких движений кистей и пальцев рук одновременно с движениями губ и языка. Использование игрового подхода для укрепления мышц артикуляционного аппарата значительно облегчает постановку и введение в речь звуков. Систематические занятия по тренировке движений кисти и пальцев рук являются «мощным средством повышения работоспособности головного мозга» и подготавливает почву для дальнейшего формирования звукопроизношения у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Литература:

1. Бушлякова Р.Г., Вакуленко Л.С. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. Конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение. М.: «Издательство Детство-Пресс», 2011. – 240 с.
2. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб., 2012. – 224 с.
3. Гуцу, Е.Г., Няголова, М.Б. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. 2017. № 2
4. Жулина Е.В. Соловьева Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 79-82.
5. Йога–данс или биоэнергопластика. Ирина Курис. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bioenergoplastika.ru// – 2009.
6. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. Изд.: У-Фактория, 2006. – 224 с.
7. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: диссертация ... канд. пед. наук / Л.В. Лопатина, СПб., 2005. – 223 с.
8. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г.М. Лямина. – М.: Академия, 2014. – 280 с.
9. Нищева Н.В. Веселая артикуляционная гимнастика / Н.В. Нищева. - СПб., 2013. – 188 с.
10. Свиридова Н. И. Использование биоэнергопластики в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2016. — С. 92-94.
11. Чукаева М. Н. Исследования фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – 167 с.

Педагогика

УДК: 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Федосеева Татьяна Александровна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и особенности организации исследовательской деятельности школьников на уроках словесности. Автор представляет опыт организации учебно-исследовательской работы со школьниками, уделяя особое внимание заданиям коммуникативного характера (задачам и играм) и их роли в формировании и совершенствовании коммуникативных умений школьников.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, универсальные учебные действия, задания коммуникативного характера.

Annotation. The article presents problems and features of the organization of research activity of school students at literature lessons in the conditions. The author represents experience of the organization of educational research with school students, paying special attention to tasks of communicative character (tasks and games) and their role in formation and improvement of communicative abilities of school students.

Keywords: educational and research activity, universal educational activities, tasks of a communicative nature.

Введение. Организация исследовательской деятельности школьников на уроках словесности и во внеурочной деятельности – обязательное условие реализации ФГОС ООО. Проблема организации такой работы актуальна. С одной стороны, в методике разработаны способы организации учебной деятельности при изучении словесности, с другой стороны, не всегда исследовательская деятельность обучающихся эффективна и позволят решить поставленные задачи.

Работа в условиях ФГОС требует от учителя включения в урок активных и интерактивных методов обучения предмету, так как на первый план в современном образовательном процессе выходит формирование активной (субъектной) позиции обучающегося.

В системе интерактивного обучения русскому языку могут быть названы эффективными по ряду показателей *задания коммуникативного характера*, к которым относят игры и задачи, специально созданные для обучения общению и освоения лингвистических знаний, построенные на характеристике значимых компонентов речевой ситуации, требующие коммуникативных действий, ориентированные на активное сотрудничество всех участников образовательного процесса.

Цель статьи – представить проблемы организации исследовательской работы школьников на уроках словесности и во внеурочной деятельности и возможные пути их решения, в том числе с помощью заданий коммуникативного характера (игр и задач) как интерактивной формы обучения русскому языку для формирования универсальных учебных действий.

Изложение основного материала статьи. Реализация действующего стандарта образования предполагает, что, с одной стороны, каждого школьника нужно вовлекать в активную проектную и исследовательскую деятельность, с другой стороны, необходимо осуществлять дифференцированный подход при организации учебно-исследовательской урочной и внеурочной деятельности.

Как известно, цель исследовательской деятельности – приобретение учащимся «функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося)» [3].

Представим этапы деятельности руководителя научно-исследовательской работой школьников, формы и примерное содержание работы.

1 этап. Информирующий, мотивационный. Цель руководителя – сформировать представление о сути и структуре научного исследования. Формы работы – урок-исследование, эвристическая беседа. Примерное содержание работы с обучающимися – работа со словарями, справочниками, статьями; составление вопросов для беседы, интервьюирования, опроса; «пилотное» тестирование (анкетирование); обработка результатов.

2 этап. Ориентировочный. Цель руководителя – расширить представление о тематике научно-исследовательских работ, оказать помощь в выборе и предварительной формулировке темы, цели, задач учебно-исследовательской работы. Формы работы – беседа, анализ формулировок тем (в том числе с учетом направления конференции), практикум «Определяем цель и задачи исследования». Примерное содержание работы с обучающимися – формулировка (рабочая) темы, цели, задач исследования, определение источниковедческой базы, объекта и предмета исследования.

3 этап. Плановый. Цель руководителя – Помощь в рациональном планировании деятельности с учетом формы и сроков публичной защиты работы. Формы работы – беседа, составление плана. Примерное содержание работы с обучающимися – определение сроков и объёма работы уточнение времени промежуточных консультаций.

4 этап. Консультационный. Цель руководителя – поэтапное сопровождение самостоятельной работы обучающихся для решения учебно-исследовательских задач. Формы работы – беседа, анализ промежуточных результатов, редактирование опросных листов (вопросов для интервьюирования, тестов и проч.). Примерное содержание работы с обучающимися – выявление трудностей в проведении исследования, определение формы и содержания экспериментальной работы, критерии для оценки полученных данных, их статистической обработки.

5 этап. Экспертный (оценочный). Цель руководителя – определить качество работы и степень готовности к публичной защите, подготовить докладчика к публичной защите. Формы работы – беседа, анализ итогового текста с учетом жанровой формы (тезисы, статья, стендовый доклад, курсовая работа), рецензирование, анализ содержания докладов, качества демонстрационного материала, коммуникативный практикум, ролевая игра «Научная конференция школьников». Примерное содержание работы с обучающимися – изучение материалов конференций (для характеристики жанровых разновидностей устных и письменных высказываний), анализ видеозаписей вступлений школьников на конференции, решение задач коммуникативного характера, выступление с докладами, участие в дискуссии и оценке работ в рамках ролевой игры.

Изучение научных источников и опыт организации учебно-исследовательской работы школьников позволяет нам определить трудности организации названной деятельности.

Во-первых, школьники, как правило, не имеют представления о сути исследовательской работы, нередко подходят к выполнению заданий утилитарно (отметка в журнал выставляется/не выставляется), не стремятся прилагать интеллектуальные усилия для решения творческих задач. Таким образом, очевидна проблема – мотивация школьников. На наш взгляд, решить её можно, организуя выполнение заданий исследовательского характера на уроках, разъяснение сути работы и групповые исследовательские проекты, результаты которых демонстрируются и публично обсуждаются на уроке, чтобы пробудить интерес к творческой деятельности, дифференцированные задания.

При этом мы исходим из того, что для подростков характерно стремление к познанию нового, к постановке вопросов и поиску ответов. Исследовательская работа полезна и интересна не только одарённым школьникам, но и тем, чьи интересы не определились, способности ещё не раскрылись в полной мере.

Во-вторых, трудность заключается в выборе темы исследования, которая, с одной стороны, должна быть связана с учебной деятельностью; с другой стороны, быть актуальной, интересной, доступной, посильной для школьника и руководителя; с третьей стороны, соответствовать принципу научности, содержать проблему; и наконец, отвечать морально-этическим требованиям и способствовать достижению целей обучения,

воспитания и развития. Именно поэтому важно создать условия для выбора темы, которая бы максимально учитывала комплекс названных требований. Основной приём работы – беседа с учеником на разных этапах. Примерные вопросы для беседы**:** *Чем ты увлекаешься вне школы? Связано ли это увлечение с изучением родного языка? Что интересно исследовать на уроках словесности и почему? Что значит исследовать? Какие удивительные факты ты узнал на уроке? Что ещё захотелось узнать об этом? Какие вопросы возникают при изучении темы и где можно найти на них ответы? Какими способами можно получить информацию? Каково ваше предположение, какова гипотеза? Как можно получить результаты? Можно ли назвать результаты достоверными и почему?*

Приведём фрагмент беседы с учеником.

- Чем ты увлекаешься вне школы?

- Я очень люблю читать, но на чтение у меня мало времени, потому что главное моё увлечение – занятие в вокальной студии? Мы часто с коллективом участвуем в городских мероприятиях, бываем на фестивалях в разных городах России и за рубежом.

- Какие песни тебе нравится исполнять? О чём в них поётся?

- У нас в репертуаре самые разные песни: о дружбе, о природе, о Родине. Есть песни серьёзные, они заставляют задуматься о том, как можно изменить мир к лучшему, а есть шуточные – они помогают забыть о трудностях, о ссорах, поднимают настроение.

- Кто является автором текстов песен? Кто выбирает песню для исполнения?

- Часто песню предлагает наш руководитель, иногда кто-то из родителей или ребят. А ещё мы исполняем две песни, которые написали сами, когда возвращались с конкурса.

- Как ты думаешь, интересно ли изучить тексты песен, чтобы понять, почему одни заставляют грустить, а другие – создают радостное настроение?

- Наверное, да. Вот если в песне говорится о забавном случае или проделках и проказах, то все улыбаются, потому что вспоминают о своём детстве.

- Какие слова помогают передать настроение? В какие ситуации попадают герои песен?

- ... я не задумывалась об этом. Может, стоит послушать песни специально, чтобы найти ответы на эти вопросы?

Как видим, в ходе беседы со школьником может быть выявлен круг его интересов, определена источниковедческая база, сформулирована проблема и т.д. – именно это может стать началом учебно-исследовательской работы.

Представим ещё один вариант работы над формулировкой темы.

Возможные вопросы руководителя: *Что именно интересно исследовать? Почему? Есть ли исследования, посвященные этому вопросу? Что осталось «за рамками» других исследований? Что именно нужно выявить? Будет ли это новым? Для кого? Каковы основные термины, терминологические наименования, которые необходимо уточнить? Какие источники помогут начать работу? Какая возрастная группа может быть опрошена? Почему?*

Формулировки темы, предложенные учениками: *«Пословицы и поговорки», «Загадки русского народа», «Фразеологизмы», «Наша речь», «Изучение песен», «Дружба», «Наречие в литературных текстах», «Разряды местоимений».*

Тема, сформулированная после беседы (обсуждения): *«Существительные singularia tantum в русских пословицах и поговорках», «Роль местоимений в русских пословицах и поговорках: опыт изучения», «Роль имён прилагательных в загадках о народных промыслах России», «Фразеологизмы в речи шестиклассников», «Образ дедушки в литературе и представлении современных школьников», «Дружба девочек как коммуникативное явление», «Слова категории состояния и наречия в произведениях Антона Павловича Чехова».*

Как видим, формулируя тему, руководитель помогает определить границы работы, аспект её изучения.

В-третьих, начиная исследование, школьники нередко теряют интерес, отказываются от продолжения (завершения) работы, так как далеко не все обучающиеся обладают способностью выполнять одновременно несколько исследовательских задач: изучать литературу, формулировать вопросы и задания для эксперимента, работать с источниками научной информации. Преодоление этого затруднения возможно через организацию индивидуальных или групповых консультаций, которые позволяют наблюдать за процессом работы, оказывать адресную помощь, корректировать ход исследования.

В-четвёртых, у школьников нет достаточного опыта самостоятельной работы с научными источниками, а следовательно, нет культуры работы с «чужим» материалом. Кроме того, нередко возникает ситуация, когда школьники обращаются только к сетевым ресурсам, зачастую не обладающим достоверностью и не имеющим автора. Именно поэтому важно регулярное консультирование школьников и оценка не только итогового результата, но и промежуточного, обучение критическому осмыслению информации, составление и пополнение списка источников и обучение культуре цитирования. В ходе оценки корректности цитирования можно организовать совместное обсуждение. Приведём примерные вопросы для беседы и задания:

- Кем сделан вывод: тобой или кем-то из исследователей, изучавших проблему ДО тебя?

- Прочитай статью и подумай, какая информация интересна, какая – спорна, какая – заслуживает внимания.

- Выдели маркером разного цвета информацию, с которой ты согласен, не согласен, хотел бы обсудить в группе или с учителем.

- Выбери цитаты, которые помогут тебе обосновать высказанную точку зрения.

Кроме того, важнейшей частью работы является подготовка письменного текста (например, тезисов, статьи), отбор материалов для доклада и публичная защита результатов работы. Важно, что на каждом этапе (теоретическом, практическом) у школьников формируются универсальные учебные действия.

В-пятых, на этапе подготовки школьников к публичной защите научно-исследовательской работы возникает несколько затруднений, которые связаны, с одной стороны, с созданием/оформлением письменного текста, с другой стороны, – с подготовкой устного доклада и мультимедийного сопровождения (как правило, обязательное требование к выступлению школьников на научно-практических конференциях).

На этапе подготовки к защите учебно-исследовательской работы эффективен просмотр анализ видеозаписей вступлений школьников на научно-практических конференциях разного уровня. Возможные

вопросы для анализа: *Понравилось ли вам выступление? Чем именно? Интересна ли тема? Какие задачи стояли перед автором? Как они решались и в какой мере решены? Удачные ли примеры отобрал автор для доклада? Как вы думаете, в каких направлениях может быть продолжено исследование? Понравилась ли вам манера изложения? Чем именно? Как вел себя выступающий? Можно ли сказать, что его пантомимика уместна?*

Названные трудности, без сомнения, преодолимы. Особое место в подготовке школьников к учебно-исследовательской и проектной деятельности занимают, на наш взгляд, задания коммуникативного характера (задачи и игры), которые представляют собой проблемные задания, основанные на описании значимых компонентов речевой ситуации и предполагающие речевое действие учеников, направленного на создание ситуативно-обусловленного высказывания (устного или письменного). Как правило, в процессе выполнения заданий коммуникативного характера возникает несколько вариантов речевого поведения, которые расширяют представление о возможных способах решения задач средствами языка, позволяют совершенствовать коммуникативные умения школьников (например, участвовать в дискуссии, отвечать на вопросы по теме публичного выступления, формулировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы и т.п.).

Задания коммуникативного характера в нашем понимании – система специальных учебных действий, в основе которых лежит речевая ситуация, требующая использования вербальных и/или невербальных средств с учетом значимых компонентов ситуации. К ним относятся коммуникативные игры и задачи. Такие задания требуют не только анализа предлагаемой (или реальной) речевой ситуации, но активного речевого действия и взаимодействия, разыгрывания ситуации, ключевым условием эффективности реализации является принятие игроком (участником решения задачи) роли, предусмотренной условиями задачи или игры. Именно это позволяет объективно оценивать уровень речевого развития обучающихся [5, с. 283].

Коммуникативная игра как эффективный прием обучения речевому общению даёт возможность ученикам проявить свою активность, инициативность, лидерские способности; кроме того, игра располагает к более продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету, снимает психоэмоциональное напряжение. Важно учитывать, что «...для организации игровых упражнений нужна особая интонация: несколько удивлённый, интригующий тон, как бы приглашающий к игре, доброжелательно заинтересованная форма всех заданий, дружелюбное поощрение каждого удачного ответа» [2, с. 89].

Коммуникативная игра относится к дидактическим играм, которые специально создаются или приспосабливаются для целей обучения, при этом специфическим признаком является сочетание условного игрового плана деятельности учащихся с её учебной направленностью (преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата). Эта игра, как правило, ограничена во времени, игровые действия подчинены фиксированным правилам, цели обучения достигаются через решение игровых задач [1, с. 71].

Представим сценарий ролевой игры «Научная (научно-практическая) конференция школьников». Примерная инструкция: *«Вообразите ситуацию. Исследование завершено. Вы приглашены в качестве участника конференции. Подготовили доклад по теме, продумали, какие наглядные средства помогут вам полнее раскрыть содержание работы, проиллюстрировать полученные выводы, вызовут интерес слушателей. Определите в группе порядок выступлений. Выберите ведущего (в ситуации отсутствия у обучающихся опыта участия в конференции роль ведущего может играть учитель). Определите регламент работы (максимальное время выступления с докладом, количество вопросов, порядок ответов на вопросы и др.). Договоритесь о том, как сообщить выступающему о нарушении регламента. Проанализируйте (обсудите, определите) критерии оценки выступления докладчика».*

В ходе игры могут возникать ситуации, которые требуют определенной модели поведения. Так, например, докладчику задается вопрос, требующий развернутого ответа. Сигналом того, что вопрос услышан и понят, может служить фраза: «*Благодарю/спасибо за вопрос*». Если вопрос непонятен, то ведущий ролевой игры может пояснить, что в этом случае необходимо поблагодарить за вопрос и уточнить, что имел в виду говорящий или переспросить: *«Не могли бы вы уточнить…», «Если я вас правильно понял, вы хотели выяснить…»* и др. Кроме того, в ходе игры можно создать (моделировать) ситуацию, при которой вопрос понятен, но ответить на него докладчик в силу разных причин не может. У школьников формируется умение отвечать с учетом предлагаемых обстоятельств, например, так: *«Это не входило в задачи нашей работы», «Этот вопрос, несомненно, представляет научный интерес, но, к сожалению, не рассматривался нами»* и т.п.

Основными приёмами работы над учебно-научным исследованием являются групповые и индивидуальные консультации, помощь в отборе и поиске материала теоретического плана, в определении проблемы и границ исследования, составлении вопросов для интервью (беседы), коммуникативные игры и ситуативные (риторические) задачи.

Выводы. Исследовательская деятельность школьников на уроках словесности, без сомнения, способствует реализации основных положений федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17.12.2010 г.), а именно: формируют «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью»; «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение»; направлены на «совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения» [ФГОС ООО 2010]. Задания коммуникативного характера способствуют становлению личностных характеристик выпускника школы, например, таких, как уважение к другим людям, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов [4].

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: 2002.

2. Ладыженская Т.А. Практическая методика русского языка: 5-й класс. М.: Просвещение, 1995.

3. Леонтович А.В. В чем отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // Завуч. – 2001. – № 1.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17.12. 2010 г.) // http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html
5. Федосеева Т.А. Задания коммуникативного характера как интерактивная форма обучения русскому языку // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. – 440 с. – С. 283-290.

Педагогика

УДК 378

адъюнкт Феофилактов Илья Александрович
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования Военный университет Министерства Обороны Российской Федерации (г. Москва)

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СЛУЖЕБНО-ПЛАНОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о подготовке специалистов в сфере систематизации подготовки военнослужащих национальной гвардии РФ. Повышения эффективности служебно-плановых форм обучения.

Ключевые слова: методическая подготовка, обучение, военнослужащие национальной гвардии РФ, отечественная практика.

Annotation. The article deals with the training of specialists in the field of systematization of training of servicemen of the national guard of the Russian Federation. Improving the efficiency of service-planned forms of training.

Keywords: methodical preparation, training, military personnel of the national guard of the Russian Federation, domestic practice.

Введение. Национальная гвардия Российской Федерации находится сегодня на этапе масштабных преобразований. Необходимость и основные направления переустройств диктуются целым рядом факторов, в том числе новыми тенденциями в развитии средств и способов вооруженной борьбы. В этих условиях конечной целью преобразований военной организации государства является создание хорошо обученных и оснащённых, боеспособных военнослужащих, отвечающих требованиям XXI века и способных надежно защитить национальные интересы Российской Федерации и территориальную целостность.

Анализ состояния подготовки войск ВНГ РФ показал, методическая подготовка в основном осуществляется в системе плановой боевой подготовки: одиночной (индивидуальной) подготовки, слаживания подразделений, подготовки штабов и органов управления. Основу боевой подготовки составляют учебно-плановые формы обучения военнослужащих ВНГ РФ (теоретические и практические занятия, тактические и тактико-специальные учения (ротные, батальонные и др.) и пр.).

Изложение основного материала статьи. Исследованием установлено, что подготовка личного состава воинских частей, подразделений (органов) ВНГ РФ в большей степени осуществляется в рамках служебно-плановых форм обучения. Ведущее место среди которых занимают: командно-штабные тренировки; служебные совещания с использованием средств видео- и конференц- связи; парково-хозяйственные дни; дни регламентных работ; совещания командования и должностных лиц штабов с командирами и заместителями командиров подразделений; инструктажи по требованиям к организации и безопасности военной службы и пр. Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что одним из важных путей совершенствования процесса формирования навыков методической работы, является систематизация методической профессионально-педагогической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения.

Систематизация профессионально-педагогической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения к военно-педагогической деятельности на основе учета их индивидуальных особенностей и позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого руководителя. Опытно-экспериментального исследования показало, что при таком подходе профессионально-педагогическая подготовка приобретает для руководителей личностное значение и носит во многом, коррекционный характер. В результате этого осуществляется более избирательное и адекватное влияние профессионально-педагогической подготовки как на личность руководителя в целом, так и на развитие его индивидуальных особенностей.

Под систематизацией профессионально-педагогической подготовки автор понимает организацию процесса сообщения руководителям служебно-плановых форм обучения соответствующих методических знаний и формирование у них навыков обучения с учетом их индивидуальных особенностей, создающие оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого руководителя.

Систематизация профессионально-педагогической подготовки не позволяет обострять различия между обучающимся, способствует развитию каждым руководителем служебно-плановых форм обучения своих способностей, нацеливает на высококвалифицированную подготовку к военно-педагогической деятельности.

Содержание систематизации процесса профессионально-педагогической подготовки заключается в целях и задачах обучениях, формах и методах организации обучения, технологиях и инновациях, функциях, закономерностях, противоречиях, принципах, приемах, средствах реализации, управления, видах контроля, результатах учебной деятельности руководителей служебно-плановых форм обучения.

Систематизация методической подготовки требует целенаправленного формирования учебной деятельности с учетом задач и закономерности умственного развития возрастных и индивидуальных особенностей руководителей служебно-плановых форм обучения при непрерывном возбуждении и постоянной поддержке внутренних сил обучаемого. Оно приводит к возникновению мотивов учений,

потребности в самостоятельной подготовке, пополнение и обновлений знаний, к формированию познавательных интересов, превращению их в мощный стимул самообразования.

Главными целями, результатами и критериями систематизации методической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения являются:

- повышение эффективности служебно-плановых форм обучения;
- осуществление мероприятий методической подготовки в части, обеспечивающей руководителю служебно-плановых форм обучения максимальное развитие его возможностей и способностей;
- создание условий методической подготовки;
- формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности и творческого потенциала военнослужащего.

В связи с вышесказанным систематизация методической подготовки означает:

- создание условий для развития всех субъектов военно-педагогического процесса;
- создание действительных стимулов методического развития руководителей служебно-плановых форм обучения;
- внедрение в процесс методической подготовки современных педагогических технологий развития систематизации;
- обеспечение мониторинга методической подготовки развития руководителей служебно-плановых форм обучения, т.е. регулярная и оперативная диагностика, которая входит в систему обратной связи в процессе развития систематизации;
- коррекция профессионально ценных характеристик руководителей служебно-плановых форм обучения.

Практика показывает, что наделение личностным смыслом знаний и способов деятельности руководителей служебно-плановых форм обучения в ходе систематизации методической подготовки основывается на побудительной и развивающей силе противоречий. Положительны эффект воздействия данных противоречий усиливается, если знания приобретают характер отношений, в основу которых закладывается эмоциональность, личностная оценка, выбор личностно значимого.

Движущей силой систематизации методической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения являются присущие ей противоречия. Ведущим среди них является противоречие между возможностями руководителей служебно-плановых форм обучения усваивать предлагаемый знания и фактическим уровнем учебной деятельности субъектов методической подготовки.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что сущность мониторинга индивидуального развития является систематическое получение информации о продвижение руководителя служебно-плановых форм обучения в процессе методической подготовки и реализация им своих потенциальных психических и личностных возможностей. Это позволяет рассмотреть методический процесс не как массовый, а как индивидуальный процесс получения знаний, образования умений и навыков военно-педагогической деятельности.

Современное состояние методической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения требует разработки заданий, которые были бы неразрывно связаны с их типологией. Это позволило бы перейти от общедидактическких указаний системности методической подготовки к конкретным рекомендациям о том, как организовать методическую работу с руководителями служебно-плановых форм обучения того или иного уровня обучаемости, мотивации методической подготовки к военно-педагогической деятельности и специальных.

Изучение особенностей познавательной, мотивационной деятельности позволяет утверждать, что основу систематизации методической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения должен ставится, принцип выбора содержания и форм деятельности.

- разработка практических заданий и отчетных документов с учетом различного уровня индивидуальных способностей, профессиональных интересов и перспектив руководителя служебно-плановых форм обучения;
- стимулирование творческой активности и исследовательской деятельности руководителя служебно-плановых форм обучения.

Для достижения уровня методической подготовки возможны различные пути, в том числе достаточно традиционные: индивидуальные дополнительные задания, дифференцированная по характеру самостоятельная подготовка, задание разной степени трудности, индивидуальные графики выполнения плана методической подготовки. Обычно их удачная реализация связывается с умелым построением служебно-плановых форм обучения, подбором дидактического материала. Для осуществления систематизации методической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения на основе вариативности выбора автором были отобраны средства, которые:

- реальны в рамках имеющихся дидактических возможностей воинской части(учебно-материальная база);
- предполагают эффективность систематизации методической подготовки руководителей служебно-плановых форм обучения.

На теоритических и практических занятиях по служебно-плановым формам обучения были использованы:

- индивидуализированные вариативные задания в процессе методической подготовки,
- индивидуальные графики выполнения учебного плана методической подготовки,
- индивидуальный дневник военно-педагогической практики,
- элементы проблемного обучения (проблемные задания, проблемные ситуации) реализуемые в процессе методической подготовки,
- сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы в процессе методической подготовки,
- элементы дифференцированного обучения в процессе систематизации методической подготовки.

Каждое из выбранных средств в процессе систематизации методической подготовки имеет свои особенности, которые зависят от условия применения, от сочетаний средств, от педагогического мастерства руководителя служебно-плановых форм обучения.

С учетом целей систематизации данные средства создают условия для осуществления методической подготовки, адекватные индивидуальными особенностями руководителей служебно-плановых форм обучения и оптимальных для их развития, и содействуют:

- повышению эффективности процесса овладения руководителями служебно-плановых форм обучения знаниями, умениями и навыками;

- развитию интеллектуальных особенностей руководителей служебно-плановых форм обучения при опоре на зону ближайшего развития;

- создание предпосылок для развития специальных способностей руководителей служебно-плановых форм обучения;

- улучшение учебной мотивации руководителей служебно-плановых форм обучения.

Выводы. Таким образом, систематизация методической подготовки субъектов служебно-плановых форм обучения в воинских частях, подразделениях (органах) ВНГ РФ осуществляется за счёт:

- формирования у субъектов педагогической техники организации и проведения служебно-плановых форм;

- включения в тематику командирской подготовки должностных лиц управления и подразделений инструктивно-методических занятий о порядке проведения служебно-плановых форм обучения военнослужащих и др.

Литература:

1. Алехин, И.А. Теория и практика развития военного образования в России: дис. д-ра пед. наук. - М., 2004.

2. Военная педагогика: учебник для вузов / И.А. Алехин [и др.]; под общ. ред. И.А. Алехина. - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 414 с. - (Серия: Специалист). - ISBN 978-5-534-04359-4.

3. Гуляев, В.Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: дис. … д-ра пед. наук. - М., 2003.

Педагогика

УДК:372.8

кандидат педагогических наук, доцент Фоменко Елена Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы развития креативных способностей детей младшего школьного возраста при обучении математике. В работе актуализируется необходимость развития креативных способностей через развивающие занятия, направленные на развитие навыков общения, способствующее высвобождению творческой фантазии, воображения. В статье представлена система заданий с учетом методов стимуляции творческого воображения, ориентированная на развитие креативных способностей у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: креативные способности, методы стимуляции воображения.

Annotation. This study is devoted to the study of the problems of the development of creative abilities of children of primary school age in learning mathematics. The work raises a need for the development of creative abilities through development activities aimed at developing communication skills, promotes the release of creativity, imagination. The article presents the job system, taking into account the methods of stimulation of creative imagination, development-oriented and creative abilities of children of primary school age.

Keywords: creative ability, imagination stimulation methods.

Введение. На современном этапе темп развития науки и техники достаточно высок, поэтому задача формирования личности, которая может быстро ориентироваться в постоянно развивающемся и обновляющемся информационном пространстве, отражает необходимость общества в людях, которые мыслят неординарно, действуют творчески, способных создавать и реализовывать новые идеи. Такие люди называются креативными.

Педагоги развивают креативные способностей детей с помощью музыки, рисования, но при обучении математике - нет, поскольку данный вариант, не совсем стандартный и он является актуальным.

Изложение основного материала статьи. Проблема креативности привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. Выявлены некоторые возможности креативности, развитие которых в отдельности и в комплексе дает нестандартно мыслящего человека.

Одни ученые делают акцент на новое (Э. Маккеллар, Л. Кюби, К.Роджерс, Г. Меррей, Г. Лассуэль, К. Жерар, Ф. Тейлор, О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский, В. А. Моляко, П. М. Якобсон, И. Гизелин). Другие - рассматривают креативность как способность создавать продукт (Т.Амабайл, Ф.Баррон, Т.Любарт, Д.Маккинон, Р.Оксе, Р.Штернберг). Третьи - считают, что креативность это функция целостной личности (Дж.Гилфорд, Е.Торренс, Р.Вайсберг, К.Роджерс, А.Маслоу, Т.Амабайл и др). Четвертые - связывают креативность непосредственно с личностью объекта исследования (А.В. Морозов, Дж. Гилфорд, О. К. Тихомиров, Д. Б. Богоявленская, Л. Б. Ермолаева-Томина, Я. А.Пономарев и др).

Результатом этих исследований явился вывод, что творчество, креативность не является особым даром, а может быть развито у любого нормального человека. И даже возраст не имеет значения, так как в жизни каждого человека возникают трудности, проблемы, которые мы часто решаем творчески.

При развитии креативности в индивидуальном развитии человека можно выделить три точки зрения.

Первая сводится к постоянному возрастанию креативности с увеличением возраста (Обухова Л. Ф., Чурбанова С. М.).

Вторая точка зрения – противоположна первой и заключается в том, что по мере приобретения знаний креативность ребенка снижается (Олехнович М. О., Шумакова Н. Б., Фидельман М. И., Юркевич В. С.).

Третья точка зрения основывается на том, что развитие креативности носит колебательный характер (Э.П. Торренс; Е. С. Жукова).

Способность к креативному мышлению присуща всем людям.

Исследователи выделяют такие компоненты креативности: наблюдательность, особая концентрация внимания; воображение, обширность знаний, гибкость, самостоятельность, быстрота мышления и т. д.; стремление к открытиям, обладанию фактами, способность удивляться.

Креативность проявляется только тогда, когда это позволяет окружающая среда. Чтобы сформировать креативность необходимо иметь образец творческого поведения; условия для подражания творческому поведению; закрепление творческого поведения в социальной среде.

У детей развитие креативных способностей совершается в процессе обучения и воспитания. Но развитие и формирование креативных способностей у детей при обучении математике в начальной школе невозможно без воображения.

Наиболее яркое и свободное проявление воображения младших школьников можно наблюдать в игре, в рисовании, сочинении рассказов и сказок. В детском творчестве проявления воображения многообразны: одни воссоздают реальную действительность, другие - создают новые фантастические образы и ситуации. Неустанная работа воображения - эффективный способ познания и усвоения ребенком окружающего мира, возможность выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития креативного подхода к миру.

Для развития креативных способностей мы проводили развивающие занятия, направленные на развитие навыков общения, способствующее высвобождению творческой фантазии, воображения. При проведении развивающих занятий мы разработали систему заданий, построенной с учетом методов стимуляции творческого, креативного воображения и ориентированную на развитие креативных способностей у детей младшего школьного возраста.

Воображение и мышление тесным образом переплетаются между собой, их даже бывает трудно разграничить, так как эти процессы участвуют в любом творческом акте [2]. Чтобы создавать предварительно воображаемые модели творимого объекта необходимо соответствующим образом действовать.

При разработке развивающих заданий по математике мы использовали методы стимуляции креативного воображения [1].

Мозговой штурм (А. Осборн) - это способ воспроизведения самых разнообразных идей в группе детей. Благодаря мозговому штурму ребенок понимает, что в решении любой ситуации существуют разные варианты. Очень большое значение имеет работа по расширению детского кругозора.

Для данного метода мы сделали подборку заданий логического характера. К этим заданиям мы отнесли такие:

- *Ориентация в пространстве*.

На столе лежат вырезанные из бумаги круг, квадрат, треугольник и пятиугольник необходимо раскрасить каждую фигуру в свой цвет так, чтобы в первом случае сверху был треугольник, под ним – круг, под кругом квадрат, а в самом низу – пятиугольник, а во втором случае – вверху пятиугольник, за ним треугольник, квадрат и круг и т.д.

- *Графические примеры*.

Эти примеры помогают понять действия сложения и вычитания еще до изучения чисел, вычислительных приемов. Такие примеры хороши не только для занятий в школе с первоклассниками, но и на этапе подготовки детей к школе. К таким примерам можно отнести задачки, которые периодически появляются в интернете, например китайская.

- *Сходство между объектами*.

На каждое сравнение дается только три минуты. Что общего между охотником и орлом? (например, зоркость и т.д.).

Эти задания позволяют сконцентрироваться на своих знаниях и научиться получать необходимую информацию в короткий срок.

- *Проблемные ситуации.*

Например. Учитель знакомит учащихся с ситуацией из сказки: «Песенка мышонка» «Весело жил мышонок: песни пел, гулял и ничего не делал. Что было бы, если бы мышонок не захотел научиться строить дом? Как могли принять мышонка бобер, заяц, ежик?».

Желательно рассмотреть ситуацию с разных сторон: что могла бы сделать Сорока и как могли бы повести себя бельчата? Самые интересные решения записываются в Летопись. Дополнительно можно рассмотреть ситуацию, если бы мышонку встретился волшебник. Как тогда можно было бы закончить историю? Возможные варианты решения.

- *Составление математического кроссворда, математической игры или математической викторины*.
- *Ребусы.* Эти задания очень нравятся детям. Они учатся не только разгадывать ребусы. Но и составлять их.

Метод морфологического анализа (Ф. Цвикки) предполагает перебор вариантов соединения определенных характеристик при создании нового образа. Для данного метода мы подобрали задания логического характера. К этим заданиям мы отнесли такие:

- *Связь которой нет.*

Необходимо выбрать два понятия, которые не имеют общих связей, например, кран и глаз. Задание состоит в том, чтобы придумать невероятную историю, которая свяжет между собой эти несовместимые понятия.

- *Загадки*. Отгадывание загадок является перебором различных вариантов, который приведет к появлению нового образа.
- *Рисование по точкам*. Эти задания творческого характера. Дана сеть точек на которой надо изобразить рисунок, придумав его.

Другой, тоже достаточно популярный метод стимулирования творчества - это ***синектика***, предложенная У. Гордоном в 1948 г. Ее основной принцип – это сделать незнакомое знакомым, а привычное чуждым, изменить сложившийся взгляд на вещи. Например.

- *Рисунки- тесты.*

Сюда можно отнести тесты Торренса, Вильямса, Гилфорда, где по линиям, предложенным в тестах создать художественные шедевры. Например, превратить значки в картинки и небольшие зарисовки.

- *Узнай объект по контуру*.

Данные задания направлены не только на развитие внимания, но и незнакомые контуры сделать для себя и других знакомыми.

- *Конструирование.*

Данные задания могут развивать техническое творчество, к ним относятся изготовление модели из любых материалов, создание геометрического сада (причем каждый это задание понимает по своему), придумывание новой геометрической фигуры.

Метод преодоления инерционного эффекта мышления (Дж. Менделл). Этот метод содержит рекомендации по организации творческого процесса не только на ограниченном отрезке времени, но и на более длительный срок: представить объект в неожиданной обстановке; установить связь между данным объектом и любым другим, взятым наугад, а также объяснить эту связь; задавать как можно больше вопросов по поводу объекта (например, можно ли его сжать, увеличить, заменить? на что это похоже? как это получается? из каких частей состоит? для чего это годится?).

К упражнениям данного типа мы отнесли такие:

- *Вообрази что получится?*

В каждой задаче, в верхнем правом углу карточки, нарисована бумажная салфетка, свернутая вчетверо (то есть дважды перегнутая пополам). После того, как салфетку свернули, в ней сделали фигурный вырез. Нужно определить, как будет выглядеть салфетка, если ее развернуть. Правильное решение обязательно должно быть среди пяти готовых ответов.

- *Акцентирование*- выделение, подчеркивание какой-то одной детали или свойства предмета. Цель акцентирования - обратить внимание на эту деталь. Этот прием часто используют, чтобы выделить какое-нибудь качество человека. Прием акцентирования помогает при запоминании учебного материала.

- *Креативные расскраски*.

Раскрась: а) по буквам; б) животных с хвостиками; в) по количеству точек; г) веселых детей; д) треугольники зеленым цветом, прямоугольники – синим и т.д.; е) одинаковые картинки.

Метод вживания предполагает появление новых идей у детей, новый подход к решению задач и т.д. Метод можно использовать на любых занятиях для оценки поведения людей в определенной ситуации, для лучшего понимания, что происходит с объектами. Этот метод помогает почувствовать все, что происходит с объектом, на себе. Основной целью метода является возможность «переселения» обучаемого в тот объект, который изучается, и познать его изнутри.

К этим заданиям мы отнесли такие:

- *Превращения.*

Данные упражнения могут развивать технический интелект. Полезно представить себе конструкцию различных машин и приборов и принцип их работы или придумать этот принцип. Например, представьте, что вы: а) бензин в бензобаке автомобиля, поступающий в двигатель. Закройте глаза и подробно представьте процесс который возникает при движении автомобиля (что с вами происходит); б) голос и какое путешествие вас ждет при попадании в телефонную трубку вашего друга.

Если данный метод использовать на занятиях, то он станет учебным и дети будут воспринимать его и другие занятия.

Метод каталога – это метод, позволяет решить проблему творческого сочинительства, которое дается детям очень трудно, они только начинают учиться сочинять.

- *Гиперболизация* - преувеличение или преуменьшение.

Упражнение «Придумываем сказку».

При помощи фантограммы каждой группе необходимо придумать необычный объект и описать его приключения. Желательно, чтобы изменение свойств объекта «обосновывалось» использованием соответствующих волшебных предметов.

Возможен вариант, когда определяется место действия (например: «волшебный лес», «волшебное озеро», «волшебный магазин», «волшебный планетарий» и др.), совместно обсуждаются объекты возможных изменений, а затем каждая группа выбирает один объект для фантазирования.

Метод рабочие листы - это описание последовательности шагов, которые надо сделать, и вопросов, на которые надо ответить, чтобы в конце концов решить поставленную задачу. Весь процесс разбит на этапы:

1) служит для ориентировки в информационном поле изучаемой проблемы.

2) поиск проблем, включающий в себя формулировку всех проблем, вытекающих из поставленной задачи (главный этап).

3) поиск идей, которые, не должны подвергаться критике на этом этапе.

4) разработка конкретных путей осуществления каждой высоко оцененной идеи (завершающий этап).

Данный метод упорядочивает и организует процесс мышления, поскольку разбивает его на определенные этапы, помогает сформулировать основные вопросы, без которых невозможно продвижение к цели, увидеть, какой необходимой информации недостает.

Детям мы предложили задания следующего характера:

- *Оригами.* Построй на нелинованной бумаге квадрат и вырежи его. Выполни поделку, читая графическую карту с инструкцией.
- *Рисование по точкам*: а) точки пронумерованы; б) точки обозначены буквами алфавита; в) точки обозначены значками.

Метод стимуляции воображения предполагает конструирование нового, необычного сюжета, новой сказки или фантастического рассказа.

К упражнениям данного типа мы отнесли такие:

- *Агглютинация* – это самое простое, что умеет воображение. Достаточно взять части или свойства нескольких объектов и составить из них новый объект. Объяснить или найти противоречие.

Упражнение «Как такое может быть?».

Педагог предлагает детям найти объяснение ситуациям противоречиями. Например: камень бросили в воду, но он не утонул (была зима); наступила ночь, но было светло (это была белая ночь); бумага попала в огонь, но не сгорела (она находилась в металлической коробке); воздушный шарик прокололи иголкой, а он не лопнул (шарик был сдутым); кот заметил на полу мышку, но не побежал за ней (мышка была

компьютерная); человек взял книгу но не смог прочитать ни одной строчки (книга была на иностранном языке, или это был ребёнок); дети увидели большого змея, н не испугались (это был воздушный змей) и др.

- *Рисование с помощью геометрических фигур*.

Детям предлагаются геометрические фигуры или одинаковой формы, или разной, с помощью этих фигур сделать знакомый рисунок или аппликацию.

- *Кляксорисование.* Из предложенных клякс или их контуров сделать знакомый рисунок.
- *Изография* (точное воспроизведение знаков, букв, иероглифов).

Данное задание позволяет придумать фантастических животных, цветов и другие рисунки, используя предложенные значки.

- *Страна фантазий*. Эти задания напрвлены на придумывание математической сказки или необычной задачи.

Существует группа методов, которая применяется для развития творческих способностей личности, но не имеющих прямого отношения к творческому мышлению. Они направлены на снятие более глубоких, личностно-психологических барьеров на пути творчества. Их цель - преодоление внутренних запретов, и в первую очередь запретов на самовыражение чувств, ощущений, взглядов, ценностей личности и т. п. За счет этого происходит раскрепощение и раскрытие индивидуальности, высвобождение творческих возможностей человека.

Выводы:

1. Анализ проведенных нами исследований позволил утверждать, что вопрос развития креативных способностей решен еще не достаточно, хотя исследования в данной области проводились. Ответы не найдены на целый ряд вопросов, без которых об успешном развитии креативности не может идти речь: не определены принципы формирования творческой деятельности учащихся при изучении математического материала, не создана целостная методическая система развития креативных способностей у детей младшего школьного возраста.

2. Развитие креативных способностей детей младшего школьного возраста через решение определенного типа задач, в форме увлекательных игр, обогащает процесс обучения, делает его более содержательным, влияет на развитие испытуемого, как на творческую личность.

3. Развитие креативных способностей у детей младшего школьного возраста на основе системы математических заданий, построенной с учетом методов стимуляции творческого, креативного воображения и ориентированную на развитие креативных способностей у детей младшего школьного возраста при проведении развивающих занятий по математике является эффективным.

Литература:

1. Соколова Ю. Воображение / Ю. Соколова – М: ЭКСМО, 2002, – 48 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. 3 изд. – М.: Просвещение, 1991. - 93 с.

3. Фоменко Е. И. Развитие креативного воображения у будущих учителей начальных классов и младших школьников // Математика и математическое образование: сборник трудов по материалам VIII международной научной конференции «Математика. Образование. Культура» (к 240-летию Карла Фридриха Гаусса), 26-29 апреля 2017 г., Россия, г. Тольятти / под общ. ред. Р.А. Утее-вой. - Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017. - с. 211-215

4. Фоменко Е. И. Роль креативных сотрудников в научно – техническом прогрессе // Научно-технический прогресс как фактор развития современного общества: сборник статей Международной научно-практической конференции (26 января 2019 г., г. Таганрог) / в 3 ч. Ч.3-Уфа: OMEGA SCIENCE, 2019. - с. 122-126.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук Фролова Татьяна Петровна
Пермский национальный исследовательский политехнический университет (г. Пермь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается целесообразность использования современных педагогических технологий, а именно интерактивных методов обучения при изучении этикетных формул устной коммуникации студентами первого курса политехнического вуза в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык». Целью данной статьи является разработка алгоритма использования приемов технологии интерактивного обучения иностранному языку в процессе изучения формул этикетной коммуникации.

В статье проанализированы положения по данному вопросу, были уточнены основные понятия исследования; разработаны приемы организации работы студентов с использованием технологии интерактивного обучения, приведены методические рекомендации. В статье описан опыт введения в учебный процесс таких интерактивных форм, как ролевая (деловая) игра, пресс-конференция, работа в парах, работа в малых группах в соответствии со структурой и содержанием дисциплины.

Ключевые слова: интеракция, технология, педагогическая технология, технология интерактивного обучения, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article discusses the feasibility of using modern pedagogical technologies, in particular interactive teaching methods in the study of etiquette formulas of oral communication by first-year students of the Polytechnic University while studying foreign languages. The purpose of this article is to develop an algorithm for the use of techniques of interactive foreign language learning technology in the process of studying the formulas of etiquette communication.

The author analyses the basic concepts of the research. The methods of organization of students' work using the technology of interactive learning are developed, methodical recommendations are given in the article. The article describes the experience of introduction into the educational process of such interactive forms as role (business)

game, press conference, work in pairs, and work in small groups in accordance with the structure and content of the discipline.
Keywords: interaction, technology, pedagogical technology, interactive learning technology, communicative competence.

Введение. Обязательным требованием освоения новых образовательных стандартов является разработка технологий интерактивного обучения по всем изучаемым дисциплинам соответствующего направления подготовки. Использование технологий интерактивного обучения позволяет реализовать практико-ориентированную составляющую в русле компетентностного подхода. Основанное на интерактивных методах обучение иностранному языку расширяет диапазон иноязычного профессионального общения за счет содержательного компонента учебного материала по профилю подготовки.

Цель статьи заключается в описании алгоритма использования приемов технологии интерактивного обучения иностранному языку в процессе изучения формул этикетной коммуникации. С учетом цели были определены следующие задачи исследования: 1. Рассмотреть основные понятия исследования: «интеракция», «технология», «педагогическая технология», «технология интерактивного обучения». 2. Разработать приемы организации работы студентов по применению технологии интерактивного обучения. 3. Апробировать на практике эффективность использования технологии интерактивного обучения в политехническом вузе.

Изложение основного материала статьи. Основным требованием, предъявляемым к современному высшему образованию, является формирование квалифицированного, конкурентоспособного специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, демонстрирующего умение формировать и развивать навыки самостоятельного получения знаний и трансформировать полученные знания в практические действия. Решение данной задачи возможно путем внедрения в учебный процесс высших учебных заведений современных подходов и технологий обучения, отвечающих требованиям времени.

Термин «технология» определяется как совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов, приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерство [13]. Изначально понятие «педагогическая технология» связывали с использованием технических средств обучения, с 1970-годов под педагогическими технологиями стали понимать основные проблемы дидактики, направленные на совершенствование учебного процесса [11]. Под этим понятием стали рассматривать исследования, целью которых было выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов [19].

Анализируя определения понятия «педагогическая технология» таких исследователей, как В.П. Беспалько, И.П. Волкова, М.В. Кларина, Б.Т. Лихачева, В.М. Монахова, М.Ю. Олешкова и др., можно сделать следующее обобщение: «педагогическая технология» – это совокупность психолого-педагогических установок, приемов, методов обучения, воспитательных средств, используемых для достижения дидактических целей [16-18]. Ученые выделяют такие признаки педагогической технологии, как двусторонний характер взаимодействия педагога и учащегося, целенаправленность, системность и воспроизводимость.

Современные педагогические технологии подразделены на группы, в которых выделяется основа педагогической технологии. В качестве основы могут выступать такие положения, как Гуманизация и демократизация педагогических отношений, Активизация и интенсификация деятельности учащихся, Эффективность организации и управления процессом обучения и др. [10]. К современным педагогическим технологиям относятся интерактивные методы обучения, основой которых является активизация и интенсификация деятельности учащихся.

В целом под технологией интерактивного обучения понимается процесс, основанный на системе правил организации взаимодействия студентов, общающихся между собой и с преподавателем, и обеспечивающий продуктивную устно-речевую деятельность студентов [12]. Интерактивные методы обучения характеризуются высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс. Данные методы обучения отличает постоянное взаимодействие (интеракция) субъектов учебной деятельности (обучающихся и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Существенный вклад в развитие теории и практики интерактивных методов обучения внесли М.М. Бирштейн, Т.П. Тимофеевский, Р.Ф. Жуков, И.Г. Абрамова, Ю.С. Арутюнов, Б.Н. Герасимов, В.Ф. Комаров, А.Л. Лифшиц, А.П. Панфилова, В.Я. Платов, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин, А.В. Хуторской и другие учёные [2-3, 6, 9, 14].

Опираясь на отечественный и зарубежный опыт, практику применения интерактивных методов обучения, интерактивные методы обучения классифицируются на неимитационные и имитационные. В качестве основного классификационного признака в представленной системе интерактивных методов обучения выступает наличие имитируемой деятельности [1, с. 7]. К неимитационным методам относятся: Проблемные лекции и семинары, Тематические дискуссии, «Мозговая атака», МАСТАК-технология, Групповая консультация и др. Имитационные методы в свою очередь подразделяются на неигровые и игровые. К неигровым имитационным методам относятся: Имитационные упражнения, Групповой тренинг, Ситуационные методы, Кейс-технологии, Анализ конкретных ситуации и др. Примерами игровых интерактивных методов обучения могут послужить: Разыгрывание ролей, Деловые игры, Игровое проектирование, Компьютерные деловые игры и др. В основе как игровых, так и неигровых методов лежит модель изучаемого процесса. При использовании игровых методов обучения учащиеся исполняют определенные роли, что позволяет в большей степени приблизить учебный процесс к практической профессиональной деятельности.

Основываясь на признаках интерактивного обучения, Т.Н. Добрынина предлагает разделить формы и методы интерактивного обучения на дискуссионные: интерактивная лекция, диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, дебаты и т.д.; игровые: деловые, ролевые, организационно-деятельностные и др.; тренинговые формы проведения занятий (коммуникативные, личностного роста, профессиональные) [4].

Специфика процесса обучения гуманитарным наукам заключается в том, что она позволяет использовать в образовательном процессе большое разнообразие интерактивных форм обучения, т.к. дисциплины

гуманитарного цикла формируют коммуникативную компетенцию студентов. Освоение дисциплины «Иностранный язык», введенной ФГОС ВПО в учебные планы направления подготовки бакалавров «Строительство» технических вузов, предусматривает применение, кроме классических методик обучения, современных технологий и методов. Содержательный и мотивационный аспекты изучения указанной дисциплины обусловливают введение интеракции в учебный процесс. Для изучения этикетных формул устной коммуникации студентам политехнического вуза были предложены такие интерактивные формы обучения, как работа в парах, ролевая игра, деловая игра, пресс-конференция, что чаще всего представлено работой в малых группах, взаимодействие в которых строится на основе сотрудничества и выполнения определенных ролей.

Для организации интерактивного занятия важно выбирать темы и ситуации общения, которые будут мотивировать участников взаимодействия и будут носить проблемный характер. Эффективным приемом интерактивной работы является ведение диалога в условиях проблемной коммуникативной ситуации с использованием вежливых формул речевого этикета. Ситуации, предлагаемые обучающимся в курсе «Иностранный язык», были смоделированы для изучения таких тем, как «Знакомство», «Биография», «Семья», «Семейные традиции», которые строились на структурных составляющих диалога – это речевые формулы приветствия, прощания, просьбы, отказа, благодарности и др.

На начальном этапе основная роль при организации подготовительной работы отводится преподавателю, на последующих этапах такие задания выполняются студентами самостоятельно в виде домашнего задания или импровизационно во время аудиторного занятия. Такая форма проведения занятия обычно организуется в парах, но презентация и анализ диалогов проводится с участием всех студентов. Студентам предлагаются элементарные ситуационные задачи для закрепления и отработки основных этикетных формул устной коммуникации, для решения которых им необходимо использовать все известные им речевые клише и знание алгоритма речевых действий в подобной ситуации. Например, студентам предлагаются следующие ситуации для взаимодействия в парах, малых группах: 1) You have borrowed a pen of your friend and broken it. Express your excuses; 2) You are 10 minutes late for the English classes. It is not the first time you have been late. Apologize and promise not to be late in the future; 3) Ask your friend to lend you some money. You are a bit hard up at the moment. But your friend is not able to help you.

Примеры проблемных коммуникативных ситуаций.

Задание 1: Вы глава семьи и координатор работы в группе. Распределите роли и решите следующую проблему: на семейном совете решить, куда поехать летом отдыхать, дети хотят поехать на море, родители – в горы. Выслушайте мнение каждого члена группы и придите к соглашению, употребив этикетные формулы предложения и совета.

Задание 2: Вы – студенты, один из вас потерял свои конспекты. Вы объясняете свою проблему и обращаетесь с просьбой одолжить конспекты у своего собеседника. Используйте этикетные формулы выражения просьбы, согласия или несогласия.

По мнению Л.А. Коростылевой и О.С. Советовой, ролевая игра способствует формированию навыков устной речи, во время ролевой игры происходит моделирование конкретной ситуации, что предоставляет возможность педагогу воспроизвести результаты обучения (знания, умения, навыки), применить их, отработать, учесть индивидуальные особенности обучающихся, задействовать каждого в той или иной роли [7]. В процессе ролевой игры запоминание этикетных формул происходит эффективнее, так как усваиваемые иноязычные средства вступают в непосредственную связь с мышлением. Это объясняется тем, что память человека удерживает ту информацию, которая включается в деятельность, сначала в речевую, потом в практическую. Согласно А.Н. Леонтьеву, наша память часто срабатывает по механизму imprinting ‘а’, т.е. запечатления «раз и навсегда» [8]. Именно в ролевой игре в результате эмоциональной составляющей происходит быстрое и прочное овладение лексическим материалом.

Ролевая (деловая) игра кроме того, что является имитационной моделью общения, она также является и неким инструментом контроля усвоения знаний и сформированности навыков владения языковым материалом и речевыми моделями поведения. Основными исходными позициями игры, по мнению Г.Н. Подъелец, являются:

1. Игра – это сложное диалектическое явление, охватывающее функции контроля и обучения.

2. Игра ставит игроков в реальные условия, позволяет отработать реакцию на среду путем имитации взаимодействия со средой.

3. Деловая игра направлена на усвоение культуры, решение проблем в режиме диалога или полилога участников.

4. Деловая игра как средство контроля использует весь пройденный учебный материал.

5. Критериями оценки успешности деловой игры являются: качество решения содержательной и коммуникативной задачи; языковая правильность и толерантные варианты нормы, т.е. устранение стереотипных выражений, потерявших силу взаимодействия, придание высказыванию определенности на базе высокой степени аргументации, адаптация к уровню языковой компетентности и уровню интеллекта собеседника и т.д.; навык коммуникативного, интерактивного и перцептивного общения; гармония понимания и взаимодействия и воздействия в процессе речевого общения [15].

Ролевая (деловая) игра, как наиболее широко используемая форма интерактивного взаимодействия, требует особой предварительной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся. Преподаватель заранее знакомит студентов с целью игры, распределяет роли и предлагает примерную программу проведения игры. Приведем пример ролевой игры в рамках изучения темы «Семья. Биография».

Задание: Вы проводите социологический опрос среди студентов своего курса. Цель опроса – первая группа: собрать информацию о семейном положении, вторая группа: о месте рождения и третья группа: о возрасте студентов.

Примерная программа ролевой игры: 1) Поприветствуйте собеседников. Задайте вопросы в соответствии с поставленной задачей, используя этикетные формулы, соответствующие данной ситуации; 2) Представьте результаты опроса; 3) Обменяйтесь мнениями о полученной информации; 4) Подведите итоги работы. Поблагодарите всех за участие в опросе; 5. Попрощайтесь.

Следуя примерной программе, участники ролевой игры усваивают каждый конкретный пункт программы в виде отдельных реплик, поэтому модели речевого поведения должны отрабатываться предварительно на каждом практическом занятии.

Такая интерактивная форма проведения занятия, как пресс-конференция, требует тщательной и продуманной проработки каждого составляющего компонента. Тема пресс-конференции должна быть предложена заранее. Кроме того, что при таком взаимодействии необходимо учитывать особенности речевого этикета, следует еще уделять внимание и психологии поведения собеседника. Правильно заданный вопрос поможет координатору пресс-конференции направить разговор в нужное русло или наоборот, позволит замотивировать собеседника или поставить в неловкое положение и т.п.

На итоговом занятии темы «Семейные традиции» предлагается следующая тема пресс-конференции: «Какие семейные традиции распространены в нашей стране и в вашей семье?». Предварительная работа заключается в составлении подробного плана мероприятия, распределении функционала и ролей, составлении примерного языкового глоссария пресс-конференции, списка возможных вопросов и предполагаемых ответов.

Отдельные приемы технологии интерактивного обучения, описанные в данной работе, применялись на практических занятиях по изучению этикетных формул устной коммуникации студентами Строительного факультета Пермского национально исследовательского политехнического университета в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык (английский)».

По результатам педагогического наблюдения и анкетирования можно сделать следующие выводы:

1) Повысилась мотивация студентов к изучению данного предмета в целом, проявилась познавательная активность и готовность обучающихся преодолевать языковые и речевые трудности путем взаимодействия и сотрудничества. Для исследования уровня мотивации использовалась методика диагностики направленности учебной мотивации по Дубовицкой Т.Д. [5]. Работа по исследованию вопроса повышения мотивации при изучении этикетных формул устной коммуникации с использованием интерактивных технологий проводилась в три этапа: констатирующий (сентябрь 2018 г. – октябрь 2018 г.), основной (октябрь 2018 г. – ноябрь 2018 г.) и контрольный (декабрь 2018 г.). В исследовании приняли участие студенты первого курса в составе 47 человек.

Результатами констатирующего этапа явились выявление проблемы, а именно, низкая мотивация изучения иностранного языка в вузе на первом курсе (высокий уровень мотивации показали только 41% студентов); были подобраны диагностические материалы для определения уровня мотивации, и на основе проведенной диагностики была разработана система подачи учебного материала с использованием интерактивных технологий. Самым продолжительным и сложным был основной этап, в процессе которого была реализована разработанная система упражнений. На заключительном этапе была проведена диагностика уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка, выявившая положительную динамику (высокий уровень мотивации выявился у 47% студентов), тем самым подтвердив нашу гипотезу, что использование интерактивных приемов при освоении этикетных формул устной коммуникации способствует повышению мотивации.

2) Прослеживается повышение среднего балла успеваемости: если на начальном этапе обучения на оценку «отлично» успевали 22% обучаемых, на «хорошо» – 35%, то в конце эксперимента оценка «отлично» была у 41% обучаемых, «хорошо» – у 40% студентов.

3) Использование интерактивных приемов на занятиях позволило создать ситуацию успешности для слабых в языковом плане или пассивных студентов.

В течение учебного семестра были опробованы разные виды интерактивной работы, некоторые из них требовали обязательную предварительную подготовку, некоторые проводились без подготовки, импровизационно. Положительные моменты при организации занятий с предварительной подготовкой заключаются в том, что они помогают повысить мотивацию студентов, продемонстрировать потенциал, объективно оценить знания и умение использовать эти знания в речевой практике. Использование импровизационных форм интерактивных методов позволяют наглядно проследить недостатки или достоинства конкретной интерактивной формы, которые можно корректировать и менять по ходу проведения занятия, подбирая речевые и этикетные формы поведения.

Выводы. Таким образом, применение интерактивных технологий в процессе освоения курса «Иностранный язык» способствует эффективному усвоению содержания дисциплины, а именно освоению этикетных формул устной коммуникации на английском языке, становлению активной позиции обучающегося, повышению познавательной активности. Вместе с тем внедрение подобных форм обучения требует детального осмысления, тщательной разработки учебно-методического обеспечения и актуализации содержания изучаемой дисциплины.

Литература:

1. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
2. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига: АВОТС, 1989. – 304 с.
3. Герасимов Б.Н. Интенсивные образовательные технологии: Методология управления педагогическими инновациями: монография. – Самара: Изд-во НОАНО ВПО СИБиУ, 2009. – 480 с.
4. Добрынина Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: дис. … канд. пед. наук / Т.Н. Добрынина. – Новосибирск, 2003. – 196 с.
5. Дубовицкая Т.Д. Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 42–46.
6. Жуков Р.Ф. / авт. и сост. А.И. Петрик, А.В. Бубнова. – СПб.: СПбГИЭУ, 2002. (Серия «Материалы к биобиблиографии ученых). – 122 с.
7. Коростылева Л.А. Психологические барьеры и готовность к нововведениям: учеб. пособие / Л.А. Коростылева, О.С. Советова. – СПб.: ЦИПКРРиСПО, 1995. – 32 с.
8. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Книга: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских/ Под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. М.: Русский язык, 1977.
9. Методы развития и мотивации творчества студентов и аспирантов вузов: учеб.-метод. пособие / Б.М. Генкин [и др.]; под ред. Б.М. Генкина. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 320 с.
10. Новейший психолого-педагогический словарь/сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Мн.: Современная школа, 2010. – 928 с.
11. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

12. Одинокая М.А. Технология интерактивного обучения как средство организации самостоятельной работы студентов технического вуза (на базе дисциплины «Иностранный язык»): дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / М.А. Одинокая - Санкт-Петербург, 2014. – 252 с.
13. Ожегов С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. – М.: ООО «А ТЕМП», 2013. – 880 с.
14. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.
15. Подъелец Г.Н. Формирование «языковой личности» с помощью деловой игры. Управление профессионально-ориентированным обучением иностранным языкам в вузе. Межвузовский сборник научных трудов. Пермский политехнический институт, Пермь, 1992, С. 205 – 209.
16. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.-метод. пособие / Л.А. Миэринь, Н. Н. Быкова, Е. В. Зарукина. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.
17. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины/М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник+, 2006.– 143 с.
18. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред Т.И. Шамовой. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
19. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО. А.К. Колеченко. 2002. – 368 с.

Педагогика

УДК 377.112
кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Пасечник Алена Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОДЕРЖАНИЕ И МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Изменения, происходящие в последние годы в российском обществе, выражающиеся в увеличении требований к качеству образования на всех его ступенях определяет актуальность исследования данной темы. В статье авторами определены условия, в которых педагог профессионального обучения осуществляет методическую и профессиональную деятельности. Также рассмотрены различные подходы к определению методической деятельности педагога, предложена модель организации методической деятельности педагогов колледжа. Данная модель включает в себя три взаимосвязанных блока: целевой, организационно-содержательный и результативный.
Ключевые слова: методическая деятельность, образовательный процесс, среднее профессиональное образование.
Annotation. The changes taking place in recent years in the Russian society, expressed in increasing the requirements for the quality of education at all its stages determines the relevance of the study of such topics as methodological activities of a College teacher. The article defines the conditions in which the teacher is put SPO, in the framework of methodological and professional activities. Also various approaches to definition of methodical activity of the teacher are considered, the model of the organization of methodical activity of teachers of College built on the "activity principle"is developed. The model of the organization of methodical activity of pedagogical workers of College includes three interconnected blocks: target, organizational and meaningful and effective.
Keywords: methodical activity, educational process, secondary professional education.

Введение. Методическая деятельность педагогов профессионального обучения в настоящее время находится в весьма неоднозначном положении. С одной стороны, в связи с переходом к инновационной цифровой экономике появилась необходимость в обновлении целей и содержания, форм и методов педагогического процесса в системе профессионального образования, что повысило значение методического обеспечения, придав ей черты инновационности. С другой, методическая деятельность продолжает массово восприниматься, как обслуживание и контроль образовательного процесса. Вероятнее всего такая ситуация сложилась в результате отсутствия в учреждениях СПО видения методической деятельности, как системы, ее современных направлений развития и возможностей.

Важно отметить, что в отечественной педагогической науке так и не было выработано однозначное содержание такого понятия, как «методическая деятельность педагога». Осложняет положение некая терминологическая путаница в словосочетаниях «методическая работа» и «методическая деятельность», которые, как пишет С.Л. Логинова, чаще всего, смешиваются, используются как синонимы с целью избежания тавтологии [3, с. 148].

С.Л.Логинова, выполнив анализ данных понятий в историческом аспекте, выявила, что исследователи-педагоги, в частности, С.Ж.Гончарова, Н.В.Соловова и другие, обозначают методическую деятельность как системную взаимосвязь мер, основывающуюся на новаторских педагогических идеях и научном прогрессе, направленном на повышение профессионализма педагогического состава и самого педагога в частности.

Формулировка цели статьи. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке модели методической деятельности педагога в условиях среднего профессионального образовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Понятие «методическая деятельность» было применено к педагогической деятельности впервые в 1993 году в словаре-справочнике «Методическая деятельность» под редакцией Е.В.Титовой [3].

М.А.Гуляева определяет две позиции по отношению к методической деятельности в рамках современной педагогической науке [1]:

I. Методическая деятельность как часть организационно-управленческой деятельности образовательного учреждения (деятельность методистов), т.е. методическая работа, по отношению к педагогу выполняющая контролирующую и курирующую функции.

II. Методическая деятельность педагога как часть профессиональной деятельности.

Как отмечает М.А.Гуляева, введенный ФГОС СПО нового поколения ориентирует педагогов на использование модульно-компетентностного подхода, увеличение в процессе обучения доли самостоятельной работы, возможность использования дополнительных часов вариативной части и др., выводит методическую деятельность педагога одну из самых значимых позиций в его профессиональной деятельности [1].

Педагог колледжа поставлен в условия, когда он должен:

– осваивать специальные педагогические и образовательные технологии, направленные на формирование у обучающихся навыков находить информацию, структурировать и анализировать ее в процессе самостоятельной работы;

– выстраивать образовательный процесс по средствам модульного обучения;

– создавать инновационный интеллектуальный продукт, основанный на межпредметноми междисциплинарном интегрировании в формате совокупного и целостного обеспечения учебно-методического дисциплин, профессиональных модулей (планирование, разработка дидактических материалов и курсов лекций, производственной и учебной практики, указаний, методических рекомендаций и др.). При этом необходимо каждый год обновлять рабочие программы дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей, составляющих содержательную основу образовательной программы СПО;

– овладевать новыми функциями, т.е. являться не только профессионалом в педагогической области, но и, в соответствии с требованиями ФГОС СПО, менеджером, хорошим конструктором, владеть навыками по специальности/профессии.

Поэтому исследования, рассматривающие методическую деятельность педагога как часть (направление) его профессионально-педагогической деятельности, приобретают большую актуальность.

Анализ исследований С.Ж.Гончаровой, Т.А.Загривной, Н.Н.Крыловой, Н.Е.Эргановой и других ученых обнаруживает наличие трех точек зрения, рассматривающих методическую деятельность педагога как одно из направлений его профессионально-педагогической деятельности.

Согласно, первой точки зрения, доминирующей в отечественной педагогике в семидесятых-восьмидесятых годах двадцатого века, методическая деятельность педагога сведена к работе с различными дидактическими средствами, самообразованию, повышению квалификации в своей предметной области. Разработчики этой точки зрения широко используют понятия: «самообразование педагогических кадров», «самообразование учителя (педагога)», «профессиональное самообразование» (Ю.Н Кулюткин, И.Н.Черейская и др.), «педагогическое самообразование» (Г.И.Гусев, В.Н.Котляр), «психолого-педагогическое самообразование» (Н.А.Березовик, С.П.Иванова, Я.Л.Коломинский и др.) [4, с. 21].

Согласно, второй точки зрения методическая детальность связана с совершенствованием методик и методов обучения конкретной дисциплине на основе знания педагогом данной дисциплины и с учетом возрастных особенностей обучающихся. Данная точка зрения родилась и развивалась еще в период семнадцатого - начала двадцатого веков в трудах и педагогической деятельности Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, С.Т.Шацкого и др. Современные исследователи, поддерживающие эту точку зрения, - С.Ж.Гончарова, Л.Г.Семушина и Н.Г.Ярошенко.

Третья точка зрения отражает позицию исследователей, определяющих сущность методической деятельности педагога, как совокупность самостоятельных умений с четко выраженной спецификацией в структуре профессионально-педагогической деятельности. Так, Н.Е.Эрганова определяет методическую работу как самостоятельную профессиональную деятельности педагога, направленную на разработку и конструирование, проектирование и исследование средств обучения, регулирующих учебную и обучающие деятельности по отдельному предмету или циклу дисциплин [4, с. 23].

В рамках исследования нами была разработана модель организации методической деятельности педагогов колледжа, выстроенная по «деятельностному принципу», т.е. в ее основе лежит цепочка: социальный заказ на реализацию методической деятельности => объект, предмет, субъект => методологические подходы и принципы => цели и задачи методической деятельности => формы, функции, основная деятельность и умения, составляющие содержательную основу методической деятельности => результат и рефлексия методической деятельности => факторы, влияющие на эффективность методической деятельности педагога колледжа (схема 1).

Социальный заказ на осуществление методической деятельности педагога колледжа задается, прежде всего, ФГОС среднего профессионального образования по определенным специальностям и профессиям, а также с потребностями личности педагога колледжа в личностном росте, самореализации, повышении конкурентоспособности.

Объектом методической деятельности педагога колледжа является процесс формирования компетенций будущих специалистов, обладающих профессиональными знаниями, умениями и практическими навыками.

В качестве предмета методической деятельности педагога рассматриваются разнообразные методы и способы реализации и рефлексии процесса формирования новых знаний и умений с учетом специфики содержания той или иной учебной дисциплины, профессионального модуля, практики.

Субъектом методической деятельности в колледже является педагог или группа педагогов. Эффективность субъекта методической деятельности во многом определяется его восприимчивостью к новшествам и способности к творческому саморазвитию.

Организация методической деятельности педагога колледжа должна опираться на определенные методологические подходы.

1. Системный подход к осуществлению методической деятельности должен быть обязательным, т.к.

именно он позволяет представить систему качества как совокупность взаимосвязанных процессов, которые вносят вклад в результативность и эффективность достижения целей колледжа; предполагает соблюдение единства цели, задач, средств, содержания, форм, методов методической деятельности и мониторинга ее результатов и эффективности.

2. Личностно-ориентированный подход ориентирован на создание условий для творческого и профессионального роста и самоактуализации преподавателя с учетом его личностных особенностей, интересов, способностей и факторов мотивации и т.д.

3. Интегративный подход проявляется в организации и реализации взаимосвязи с различных учебных дисциплин и профессиональных модулей, сотрудничестве с другими учреждениями (например, в процессе разных видов практики), с образовательными учреждениями среднего и высшего профессионального образования и т.д.

4. Процессный подход, предполагающий наличие составляющих: планирования, осуществления, проверки, действий. При этом важно опираться на документирование процессов, т.е. разработку положений, программ, планов, аналитических справок, отчетов и т.д., в которых представляются результаты диагностических измерений.

5. Компетентностный подход, предполагающий акцентирование внимания на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность будущего специалиста действовать в различных ситуациях на основе сформированных общих и профессиональных компетентностей.

Методическая деятельность педагога колледжа базируется на следующих ведущих принципах.

1. Принцип научности в методической деятельности - ориентация на универсальные научные теории, законы гуманитарного и психолого-педагогического знания, основы профессиональной деятельности и др.

2. Принцип актуальности содержания методической деятельности направлен на формирование общих и профессионально значимых компетенций будущего специалиста, определенных ФГОС.

3. Принцип проблемности обозначает решение определенных методических проблем, возникающих по некоторым направлениям методической деятельности.

4. Принцип индивидуализации методической деятельности педагога колледжа раскрывает пути, с помощью которых могут быть определены и реализованы целевые, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства обучения и воспитания обучающихся, и ее взаимосвязь с неповторимостью, персонифицированностью, обогащенностью жизненным и профессиональным опытом конкретного преподавателя.

5. Принцип перспективности методической деятельности педагога связан с видением перспективы и возможных путей совершенствования качества образовательной деятельности, выстроенной на основе самоанализа.

6. Принцип связи теории и практики проявляется в осознании педагогом значения формируемых у обучающихся умений, знаний, практического опыта для их практической профессиональной деятельности.

Модель организации методической деятельности педагогических работников колледжа включает в себя три взаимосвязанных блока: целевой, организационно-содержательный и результативный.

Целевой блок создает предпосылки для объединения других блоков в целостное единство, их целенаправленного подбора и развития. *Цель* методической деятельности педагога колледжа в условиях реализации ФГОС: обеспечение процесса практики образовательной деятельности по профессиональной подготовке обучающихся в образовательном учреждении среднего профессионального образования в условиях реализации ФГОС. Достижение данной цели на практике возможно благодаря решению ряда *задач,* которые можно разделить на две группы: социальные и педагогические.

К числу социальных задач отнесем следующие: проводить в жизнь инициативы государства в виде ФГОС среднего профессионального образования; проявлять служебную и общественную активность.

К числу педагогических задач отнесем следующие:

– непрерывно повышать квалификацию, эрудицию и компетентность в области психолого-педагогического знания, современных технологий и методики преподавания учебных дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных комплексов, различных видов практики;

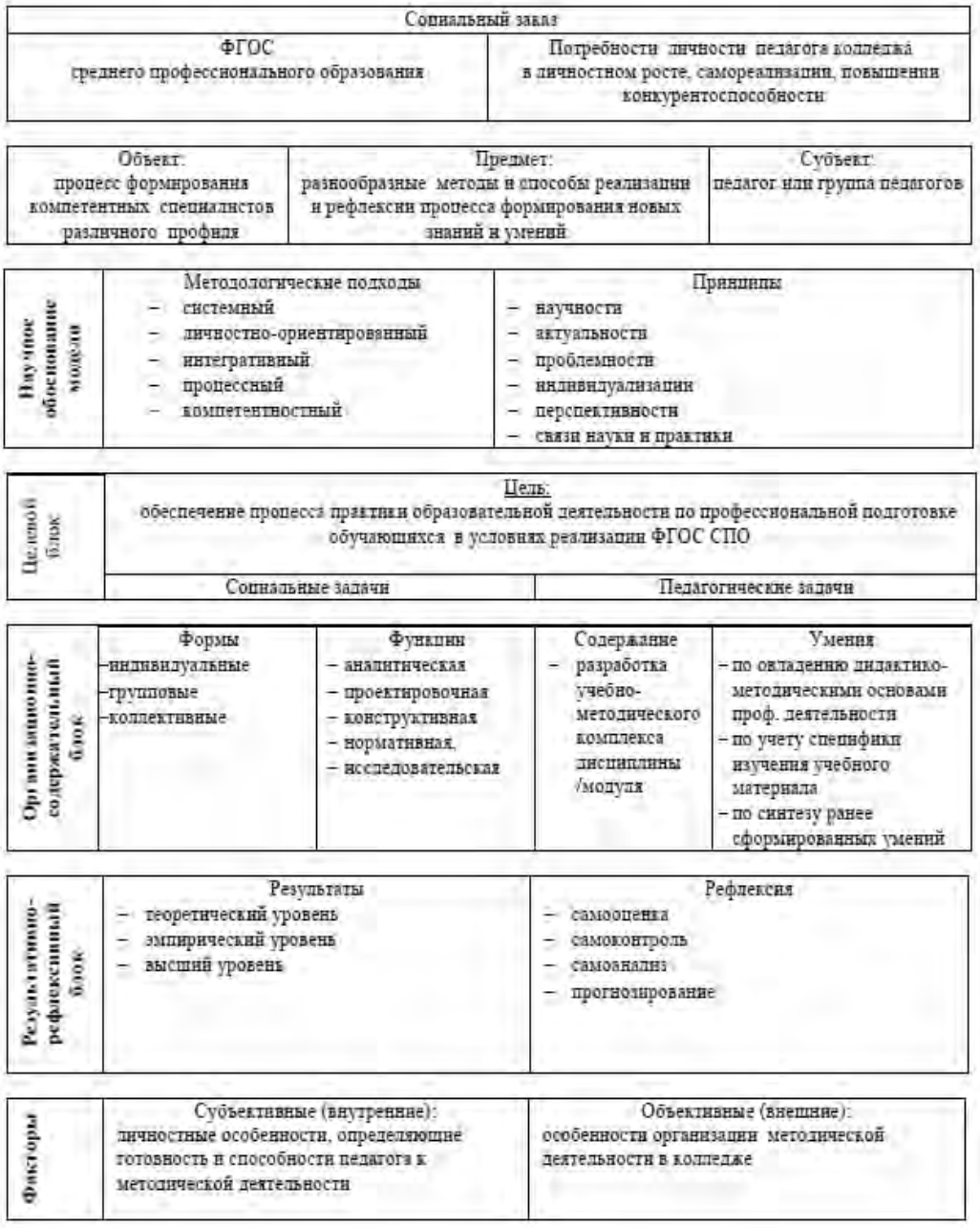

Схема 1. Модель организации методической деятельности педагогов колледжа

– овладевать различными приемами и методами формирования нового практического опыта, умений и знаний будущего специалиста с учетом специфики содержания конкретного предмета в условиях образовательного процесса;

– разрабатывать и совершенствовать программно-методическое обеспечение учебных дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных комплексов, практики;

– критически осмысливать опыт собственной педагогической деятельности для дальнейшего его совершенствования; изучать идеи педагогов-новаторов и творчески работающих;

– создавать и совершенствовать систему контрольно-оценочных средств по преподаваемым дисциплинам и практике;

– совершенствовать деятельность по организации самостоятельной работы обучающихся как на занятиях, так и во внеучебное время.

Организационно-содержательный блок методической деятельности педагога колледжа раскрывается через выделение форм, функций, основной деятельности и умений его методической деятельности.

Методическая деятельность педагога может осуществляться в разных организационных формах: индивидуальных, групповых, коллективных.

Результат методической деятельности педагога может быть представлен на теоретическом, эмпирическом и высшем уровнях.

Теоретический уровень методической деятельности в качестве результата может быть представлен написанными педагогом методическими разработками и методическими рекомендациями.

Эмпирический уровень методической деятельности в качестве результата может быть представлен учебно-методическими комплексами.

Высшей формой представления методической деятельности педагога могут быть: публикации различных авторских технологий и методик, создание собственных семинаров и школ для педагогов, защита научных работ на основе собственной научно-методической системы и другие.

Рефлексию необходимо рассматривать как центральный и основной механизм развития методической деятельности.

Выводы. Таким образом, данная модель, выстроенная по деятельностному принципу и основанная на рассмотренных научных подходах, является целостной, так как все составляющие элементы взаимосвязаны и имеют в конечном итоге общий результат. Модель методической деятельности педагога колледжа представляет собой идеальную схему, в которой отражены представления об организации методической деятельности.

В качестве итога важно отметить, что методическая деятельность педагога колледжа, являясь сложным, творческим видом профессиональной педагогической деятельности, имеет сложную структуру и характеризуется через призму целей, мотивации, содержания, средств, результата, рефлексии. Выделение структурных элементов методической деятельности позволяет рассматривать ее как сложное, интегративное и вместе с тем целостное явление. Методическая деятельность педагога колледжа выполняется на базе сформированных методических умений и может осуществляться в разных организационных формах.

Литература:

1. Гуляева, М.А. Научные подходы к определению содержания понятия «Методическая деятельность» // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-podhody-k-opredeleniyu-soderzhaniya-ponyatiya-metodicheskaya-deyatelnost (дата обращения: 25.01.2019).

2. Логинова, С.Л. Методическая работа и методическая деятельность преподавателя вуза [Текст] / С.Л. Логинова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика 2015. - №2. – С. 146-152.

3. Александрова Н.М., Маркова С.М. Методика прогностических исследований профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 13.

4. Методическая деятельность, словарь-справочник [Текст] / Под ред. Е.В. Титовой. – Л.: 1991. - 45 с.

5. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения [Текст] /: учеб. пособие для ВПО и СПО / Н.Е. Эрганова. - 2007. - 162 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хлыбова Марина Анатольевна
Пермский государственный аграрно-технологический университет
имени академика Д. Н. Прянишникова (г. Пермь)

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению принципа преемственности в контексте непрерывного высшего образования. В работе отмечается, что проблема преемственности в контексте развития современного высшего образования приобретает новые смыслы и аспекты. Под преемственностью в данной работе понимается связь между различными уровнями образования, при которой происходит сохранение отдельных элементов и создание на каждом уровне основы для дальнейшего развития. Реализация принципа преемственности ставит проблему обеспечения непрерывного обучения на всех уровнях непрерывного высшего образования. Показано, что принцип преемственности в образовательном процессе охватывает все компоненты процесса обучения: целевой, содержательный, организационный, контрольно-оценочный.

Ключевые слова: принцип преемственности, непрерывное высшее образование, трехуровневое образование, процесс обучения, комплексный характер.

Annotation. The article considers the continuity principle in the process of continuous higher education. The article points out that the continuity problem acquires new implications and aspects within the context of development of modern higher education. The continuity principle in the article implies such connection between education levels which retains certain education elements forming the basis for further development. The implementation of continuity principle states the problem of promotion of continuous education on all levels of higher education. The continuity principle is shown to be of complex nature and to encompass all components of the education process.

Keywords: continuity principle, continuous higher education, three-level model of education, education process, complexity.

Введение. Развитие общества невозможно без передачи опыта знаний, без преемственности поколений. Непременным условием поступательного движения человечества является передача молодому поколению всех знаний, трудовых умений, всего социального опыта. Важнейшим принципом непрерывного образовательного процесса является принцип преемственности. Следует отметить, что знания лучше усваиваются тогда, когда каждое последующее их звено основывается на предыдущем, а новое присоединяется к ранее усвоенным знаниям в строгом логическом порядке. Преемственность выступает фактором, способствующим качественному усвоению знаний обучающихся.

Проблема преемственности в обучении не является новой для современной педагогической науки, так как отдельные вопросы обеспечения преемственной связи в обучении и воспитании рассматривались многими педагогами прошлого.

Данные вопросы исследовали философы и педагоги Древнего Рима, Средневековья. Последовательность и систематичность в образовательном процессе рассматривали педагоги Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский.

Я.А. Коменский дал ряд дидактических советов, которые, по его мнению, необходимо ввести в практику обучения. Согласно его принципу природосообразности, один из таких советов гласит: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [4, с. 287]. Данная мысль великого чешского

педагога в дальнейшем была подхвачена швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [5, с. 175].

Знаменитый немецкий педагог А. Дистервег подчеркивал важность преемственности и междисциплинарных контактов в познавательной деятельности обучающихся: «Связывай родственные по содержанию предметы. Всё должно цепляться друг за друга, одно благодаря другому преуспевать и созревать» [2, с.179]. К.Д. Ушинский также отводил значительное место в своей педагогической системе необходимости синтеза предметных знаний в деле формирования их последовательности и системности [7].

Концептуальное обеспечение понятия преемственности содержится в работах таких известных современных педагогов, как Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, Ю.А. Кустов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин, Е.Н Шиянов и др.

Под преемственностью в широком смысле слова подразумевается «объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития» [9, с. 327]. Применительно к обучению, под преемственностью понимается последовательность, согласованность и системность в расположении образовательного материала и этапов учебно-воспитательной работы [3]. Методологической основой преемственности обучения является теория познания, рассматривающая диалектику процесса, познания истины исходя из закона отрицания.

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н Шиянов рассматривают преемственность в более узком смысле. Авторами подчеркивается, что преемственность «позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира» [6, с. 174]. Под преемственностью в данной работе понимается связь между различными уровнями или ступенями образования, при которой происходит сохранение отдельных элементов и создание на каждом уровне основы для дальнейшего развития. Осуществление преемственности процесса овладения знаниями выражается в развитии определенной иерархии становления умений и навыков в зависимости от осваиваемого уровня образования.

Изложение основного материала статьи. В контексте модернизации современного отечественного образования проблема преемственности приобретает новые смыслы и аспекты [8]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается важность ориентации на уровневую систему высшего образования: «Важнейшим элементом комплексного преобразования сферы высшего образования является переход на уровневую систему», предлагается рассмотреть «преемственность уровней и ступеней образования», «вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования …» [8].

Реализация новых подходов к профессиональной подготовке, в частности, изменения в основных образовательных программах, а также в требованиях к результатам обучения в процессе перехода на многоуровневую (трехуровневую, уровневую) систему высшего образования определяют необходимость подробного изучения проблемы подготовки будущих специалистов с точки зрения обеспечения непрерывности на всех образовательных уровнях и актуализируют необходимость правильной организации преемственности в обучении. Включение аспирантуры в структуру уровневого высшего образования позволяет повысить ее содержательную сопряженность с программами магистратуры, а программ магистратуры с образовательными программами бакалавриата.

Реализация принципа преемственности в соотнесенности с понятием «непрерывное образование» ставит проблему его обеспечения на всех уровнях функционирования, охватывая все компоненты процесса обучения:

- целевой (преемственность целей обучения на всех уровнях высшего образования);
- структурно-содержательный (преемственность в организации содержания основных образовательных программ и структурировании учебного материала);
- организационный (преемственность педагогических технологий, используемых в учебном процессе);
- контрольно-оценочный (систематический, регулярный контроль на всех уровнях обучения).

Преемственность *целей* обучения определяется существующей социально-экономической ситуацией и формализуется соответствующими нормативными документами, федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, образовательными программами различного уровня и направленности, т.е. именно теми компонентами, которые определяют и реализуют взаимосвязь определенных этапов в развитии той или иной образовательной системы при ее переходе на новый уровень.

В основе *структурно-содержательного* компонента обучения при реализации принципа преемственности лежат следующие факторы:

а) фактор взаимосвязанности учебного материала, облегчающий его усвоение и запоминание, создания на каждом этапе основы для последующего изучения учебного предмета на более высоком уровне за счет расширения и углубления тематики;

б) фактор посильности с представлением учебного материала в виде последовательности шагов с постепенным его усложнением;

в) фактор обеспечения «сквозных» линий в содержании, повторений и пропедевтики, использование принципа концентричности в организации содержания учебного материала и межпредметных связей.

Преемственность в структурировании учебного материала и в выборе способов деятельности по овладению содержанием образования осуществляется с учётом содержания и логики соответствующей науки и закономерностей процесса усвоения знаний. Она должна охватывать не только отдельные предметы, но и отношения между ними. Каждый последующий уровень основывается на пройденном материале и улучшает качество знаний и умений обучающихся. Получаемые на каждом уровне обучения компетенции помогают обучающимся глубже и сознательнее изучать материал. Преемственность в содержании обучения придает динамический, перспективный характер образовательному процессу.

Вопрос сопряженности магистратуры и аспирантуры имеет большое значение для повышения общей эффективности аспирантуры, в том числе, в увеличении доли своевременных защит кандидатских диссертаций. Согласно Б.И. Бедному [1], научный и публикационный задел, полученный в магистратуре, обеспечивают тематическую преемственность научных исследований и тем самым способствуют своевременной защите кандидатской диссертации. Необходимым условием для этого выступает работа в одном коллективе и, как правило, с одним руководителем [1]. Программы магистратуры и аспирантуры

должны на содержательном уровне обеспечить целенаправленную подготовку к кандидатской степени в рамках сквозного процесса обучения на втором и третьем уровнях высшего образования.

Организационный компонент предусматривает использование технологий, обеспечивающих возможность уровневого конструирования обучающей деятельности и предполагающих варьирование форм и средств обучения в соответствии с изменением целей и задач, стоящих на каждом уровне обучения.

Особое внимание следует уделить модульной организации образовательных программ. Принцип модульного построения программ обеспечивает гибкость образовательного процесса, позволяет менять структуру и содержание образовательной программы с учетом уровня подготовки обучающихся и количества часов, выделенных на освоение изучаемой дисциплины.

Реализация преемственности основных профессиональных образовательных программ зависит от методического обеспечения, учебно-методических комплексов, использующих разнообразные методы и средства обучения: практические занятия, сопровождающиеся мультимедийными презентациями, видеолекции, электронные учебно-методические пособия, деловые игры, дискуссионные площадки, информационные технологии, исследовательские методы обучения.

Принцип преемственности отражается также в *контрольно-оценочных* материалах и формах проведения промежуточных и итоговых контрольных работ. Оценочные средства для проведения аттестации обучающихся по дисциплинам, практикам включают описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных уровнях их формирования, описание шкал оценивания.

Выводы. Системообразующим фактором непрерывного образования является принцип преемственности, не простое механическое суммирование элементов, а глубокая интеграция всех систем и процессов образования. В нашей работе преемственность означает связь между различными уровнями или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или других элементов при изменении целого как системы. Уровневая структура высшего образования требует единого подхода, обеспечивающего сопряжение различных компонентов преемственности основных образовательных программ высшего образования в их тесной взаимосвязи и взаимодействии. Реализация принципа преемственности в соотнесенности с понятием «непрерывное образование» ставит проблему его обеспечения на всех уровнях функционирования, охватывая все компоненты процесса обучения: целевой, структурно-содержательный, организационный, контрольно-оценочный.

Литература:

1. Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 78-79.

2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения, М., 1956. 237 с.

3. Комарова М.В. Преемственность обучения иностранному языку в средней и высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2002. 196 с.

4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1982. Т.1. 656 с.

5. Песталоцци И.Г. Избранные произведения, т.2. М., 1963. Т.3. 635 с.

6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 576 с.

7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. 922 с.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru (дата обращения 12.01.2019).

9. Философский словарь / отв. ред. И. Т. Фролов. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. 445 с.

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. В статье рассматриваются игровые технологии, применяемые в высшей школе с целью активизации познавательной деятельности студентов. Определены основные характеристики игровой деятельности студентов, и их влияние на эффективность учебного процесса. Выяснена сущность игровых технологий и определен перечень профессионально важных качеств педагога по применению дидактических игр. Раскрыты дидактические принципы и педагогические условия профессиональной подготовки, способствующие формированию готовности к внедрению игровых технологий в преподавании экологии в высшей школе.

Ключевые слова: игровые технологии, познавательная деятельность, организация обучения, дидактические игры, эффективность учебного процесса.

Annotation. The article discusses the gaming technology used in higher school with the purpose of activization of informative activity of students. The main characteristics of the game activity of students and their influence on the efficiency of the educational process are determined. The essence of game technologies is found out and the list of professionally important qualities of the teacher on application of didactic games is defined. Revealed didactic principles and pedagogical conditions of professional training, contributing to the formation of readiness for the introduction of gaming technologies in the teaching of ecology in high school.

Keywords: game technologies, cognitive activity, organization of training, didactic games, efficiency of educational process.

Введение. Эффективность учебной деятельности студентов зависит от многих факторов, среди которых следует отметить, прежде всего, активизацию внимания обучающихся. Одной из разновидностей активного обучения является игровая деятельность, в ходе которой студенты учатся применять свои знания и умения на практике.

В учебном процессе игровая деятельность часто бывает выражена в форме дидактической игры, игровой ситуации, игрового приема или игрового упражнения. Игра – это только один из методов, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими: наблюдениями, беседами, самостоятельной работой.

Выбор игровых методов обучения зависит от многих факторов: содержания учебного материала, дидактических целей, функций, уровня подготовки и уровня студентов, педагогического мастерства преподавателя. В настоящее время проблема формирования готовности студентов университетов, обучающихся на педагогических направлениях, к использованию игровых технологий решается недостаточно полно. Исходя из этого, были сформулированы цель и задачи исследования.

Целью и задачами настоящего исследования является определение места игровых технологий в Высшей школе и выявление возможностей использования игровых технологий как средства активизации познавательной деятельности студентов педагогического направления профиля «Биология».

Изложение основного материала статьи. Формирование социально активной личности требует использования нестандартных форм педагогического взаимодействия [9]. Одной из таких форм является игра как средство развития творческого потенциала будущего учителя. Гармоничный педагогический процесс в высшем учебном заведении возможен только при тщательном воспроизведении предварительно спланированной педагогической технологии, то есть четко поставленных задач вместе с адекватной технологией их решения. Обучение игровым технологиям предусматривает решение проблем, связанных с учебной деятельностью, активизацией познавательной деятельности, развитием самостоятельности [10]. Возможности игровых технологий достаточно широки, в частности:

- они позволяют совместить достаточно большой объем проблемных задач, глубину и многоаспектность их решения;
- соответствуют логике деятельности, включая момент взаимодействия, готовят студентов к активному общению;
- способствуют большей вовлеченности участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к активности;
- формируют ценностные ориентации в профессиональной деятельности, корректируют самооценку.

В ходе дидактической игры преподаватель и студент выступают в качестве равноправных партнеров, при этом познавательный процесс предусматривает моделирование жизненных ситуаций, распределение ролей, совместный анализ и решение проблем, что способствует эффективному формированию умений и навыков, выработке ценностей, создание атмосферы сотрудничества [14].

Методы активизации познавательной деятельности студентов отличаются как формой, так и задачами, которые необходимо решить в ходе учебного процесса, но имеют общие цели:

- активизировать восприятие студентами материала в процессе обучения;
- воспроизвести реальные профессиональные ситуации и фрагменты будущей профессиональной деятельности;
- привить навыки творческого анализа фактического материала и самостоятельной (или коллективной) проработки решений по проблемным вопросам;
- воспитывать системное мышление, умение моделировать ситуацию, анализировать последствия принятия решений, выполнения действий.

Поиски тех или иных направлений и подходов усовершенствованию организации обучения в высших учебных заведениях предопределяется Федеральным государственным стандартом. В частности, можно утверждать, что внедрение современных методов обучения требует, чтобы преподаватель высшего учебного заведения был творческой личностью, квалифицированным специалистом и опытным педагогом, способным творить и действовать в современном информационном обществе, а также использовать в своей деятельности разнообразные современные инновационные методы обучения [7]. Игровые технологии, в отличие от обучения готовым решениям, основаны на групповом (коллективном) решении системы учебных проблем. В игровом процессе преподаватель и студент органично и функционально включаются в учебную деятельность, и обучение становится личностно значимым и развивающим.

Методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности в ходе игры направлены на формирование положительных мотивов научения, актуализируют предметную активность и одновременно способствуют обогащению учебной информацией [1].

В дидактике в настоящий момент нет единой классификации обучающих игр. Выделяют лишь различные подходы к их классификации. По виду деятельности все игры можно подразделить на: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические.

Существует достаточно широкая типология игр и по характеру игровой методики. Наиболее распространенными в педагогическом процессе являются предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные игры и драматизация. По характеру педагогического процесса выделяют: учебные, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, развивающие, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные и др. Учитывая то, что предметом игры является сама человеческая деятельность, ряд исследователей предлагают игру, организованную с целью обучения, называть дидактической. Трактуя сущность игры на основе технологии проблемного обучения, ученые отмечают, что дидактическая игра-это активная учебная деятельность по имитационному моделированию систем, явлений, процессов, которые изучаются. Главным видом деятельности дидактической игры является учебная деятельность, которая вплетается в игровую [4].

Дидактические игры имеют важное значение для профессиональной подготовки будущего учителя, способствуя развитию целеустремленности, выдержки, самостоятельности мышления, выработке умения действовать в соответствии с нормами педагогической культуры.

Воздействуя на ту или иную сферу, дидактическая игра выполняет такие функции как: обучающую, активизирующую, контролирующую, формирующую, развивающую коммуникативную, воспитывающую, стимулирующую. С учетом сложности такого педагогического явления как дидактическая игра, при ее проведении учитываются следующие аспекты: цель, средство проведения, количество участников, стиль

руководства, частота проведения, способ организации, время подготовки участников, вид деятельности участников.

Дидактические ролевые игры или имитационные игры повышают учебную мотивацию, возбуждают интерес к изучаемому явлению или процессу. Игра требует творческого мышления, обдумывания того или иного решения, а это в свою очередь предполагает самостоятельное решение.

Дидактические игры различных модификаций построены на применении разнообразных игровых методов. Их применение в процессе проведения лекций, семинарских, практических и других типов учебных занятий во время изучения биологических дисциплин способствует усвоению, закреплению и углублению знаний студентов, совершенствует их практические умения и навыки, создает благоприятные условия для ознакомления будущих педагогов со спецификой и особенностями педагогической деятельности [11]. Заметим, что каждому педагогу, который внедряет технологию игрового обучения во время изучения той или иной темы, важно учитывать те принципы, которые характеризуют сущность игры, определяют ее структуру, логику, внутренние связи и обеспечивают эффективность ее использования. Использование дидактической игры в сочетании с другими методами обучения, является одним из эффективных путей активизации учебной деятельности студентов, поскольку позволяет: повысить интерес студентов к обучению, оценить уровень сформированности познавательного интереса студентов. Внедрение дидактических игр учебный процесс положительно влияют на деятельность личности, ряд психических и личностных характеристик студентов, личностные и деловые отношения, повышают общий уровень групповой сплоченности.

Ярким примером дидактической игры является "Брейн-ринг"– нетрадиционная форма поощрения студентов к активизации процесса познания во время проведения промежуточного или итогового контроля. Это интеллектуальное соревнование между отдельными группами или командами студентов за первоочередность и правильность предоставления ответа на проблемные вопросы того или иного характера.

С учетом специфики учебно-воспитательного процесса студентов, обучающихся на педагогических направлениях университета, а также возможностей взаимодействия с окружающей средой, в экологическом образовании и воспитании, по нашему мнению наиболее результативным будет использование таких активных методов, как: метод мозгового штурма, метод проекта, деловая игра, кейс-метод, метод анализа конкретных чрезвычайных ситуаций, учебно-ролевые дискуссии и др.

Метод мозгового штурма. Суть игры основывается на групповом формировании идеи решения определенной задачи. Одна группа выдвигает как можно больше новых идей, зачастую совершенно неожиданных, что способствует созданию атмосферы непринужденности и сотрудничества. Только после сбора всех предложений начинается их оценка, которая заключается во всестороннем и объективном анализе всех предложений и выборе наиболее оптимального из них. Известно, что творческая активность человека часто сдерживается определенными барьерами (психологическими, социальными и т.д.), а в условиях группы этот «шлюз» открывается, и в группе идеи генерируются более эффективно, что позволяет раскрыться и более слабым студентам [6].

Организовать продуктивную познавательную деятельность при использовании видеоматериалов поможет командная игра «Вопросы и ответы». По ходу демонстрации участники команд составляют вопросы к видеофильму, а потом задают их команде соперников и при этом должны быть готовы и сами ответить на этот вопрос. Преподаватель ведет счет, обращая внимание на корректность вопросов и основательность ответов. В результате выявляется команда-победитель и наиболее результативные игроки из каждой команды. В случае равного счета результат игры решает "пенальти" - вопрос от преподавателя. В конце необходимо обязательно совместно с учениками подвести итоги и озвучить полученные выводы.

Деловая игра - метод имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях путем действий по заданным правилам группы людей [3]. Деловые игры, как одна из эффективных форм активного обучения, находят все более широкое применение в экологическом образовании. Деловая игра позволяет создать комфортные условия привлечения студентов к деятельности, направленной на решение глобальных проблем, связанных со знанием и его применением в обществе [3].

Использование деловых игр в учебном процессе, особенно в условиях дефицита времени, отведенного на экологические дисциплины, открывает широкие возможности для совершенствования экологической подготовки студентов к профессиональной деятельности [1, с. 136]. Отличие деловой учебной игры от традиционных методов обучения, ее учебные возможности заключаются в том, что в ней воспроизводятся основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале учебных ситуаций, динамично возникают и решаются совместными усилиями участников игры. Однако направление профессиональной деятельности и профессионального мышления должно быть обосновано дидактически, обеспечено методически и осуществлено документально. Нужно создать такие дидактические условия, чтобы участник деловой игры реализовал комплекс умений, приобретенных в других формах обучения на этапах, предшествующих игре.

В зависимости от степени неопределенности ситуации деловые игры могут быть детерминированные и вероятностные. Для первых, характерна определенность ситуации, заданность ее основных параметров, что позволяет игрокам принимать однозначно правильные или неправильные решения. Других отличает неясность ситуации, изменчивость ее многих параметров, что обусловливает возможность лишь вероятностных оценок ситуации и принятия решений с определенной степенью риска.

Характер коммуникаций участников игры отражает зависимость или независимость действий ее играющих друг от друга, и являются одним из важнейших показателей ее динамизма. Некоторые деловые игры могут иметь два режима проведения: тренировочный, что предусматривает независимое поведение игроков, и рабочий, основанный на конкретном взаимодействии участников.

Области применения характеризуют сферу, в которой используется деловая игра с точки зрения функционального подхода. Общие деловые игры моделируют деятельность всей организационной единицы в определенной ситуации, которая может изменяться. Функциональные игры служат отработке действий по выполнению определенных функций в группе.

Открытая деловая игра предполагает контакты между ее участниками, или коллективное выполнение задачи (например, игра «Экологическое производство» или деловые игры, используют метод «мозговой атаки»). Закрытая же деловая игра запрещает такие контакты [12].

В зависимости от средств и инструментов, которые используются, в деловых играх выделяют ручные и компьютерные. Ручные, как правило, включают игры, несложные с точки зрения их условий и

параметров. Игры, предусматривающие сложный аппарат моделирования организационных процессов, как правило, предусматривают использование компьютеров, прогрессивных мультимедийных инструментов и программных продуктов. К компьютерным деловым играм относится подавляющее большинство проектных деловых игр, а также много обучающих и исследовательских деловых игр.

По форме или регламенту проведения деловые игры бывают очные и заочные. В связи с развитием дистанционного обучения и распространением интернета значительно возросли возможности обращения к заочным деловым играм с использованием информационных технологий [13].

Определенное место в системе методов обучения имеют имитационные игры, которые воспроизводят реальную или гипотетическую ситуацию. Эти технологии способствуют повышению интереса студентов к различным видам учебно-познавательной активности. Игру, как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим, люди используют давно. На практических занятиях по общей экологии игровые технологии должны занимать свое действующее место, поскольку введение дидактических игр является средством создания на занятиях ситуаций, возбуждающих мнение и стимулирующих творческую инициативу. При этом особенностью игры является создание условий, не свойственных традиционному обучению.

"Кейс- стади" - исследовательский проект. Исследование типа кейс-проекта включает в себя описание, типичных экологических ситуаций, примеров, помогает сосредоточить внимание студента на экстремальных или исключительных случаях, позволяет реализовать естественные эксперименты. В условиях кейс-проекта учебный материал подается в виде экологических проблем, а знания приобретаются в результате их творческого решения.

Учебно-ролевая дискуссия. Путем правильно организованного обсуждения позволяет выявить различные взгляды на ситуацию и тем самым обеспечивает ее объективный анализ. Экологическая дискуссия определяет направленность обсуждения, позволяет оценить их с учетом требований и сформулировать окончательное групповое решение [5].

Кроме использования игровых ситуаций, можно практиковать еще и такие нетрадиционные занятия, как: путешествие, конференция, суд деловая игра, КВН, семинар, диспут, брифинг и тому подобное. Такие занятия целесообразно планировать во время актуализации знаний, изучение нового материала, его закрепления, повторения.

Так, например, экологический КВН - форма соревнования между 2-3 группами одной параллели. Основная цель - развить интерес к предмету через игру, сплотить коллективы студентов, проверить усвоение материала по определенный промежуток времени. Для студентов игра - способ самовыражения. Во время игры преподаватель может раскрыть творческие способности студента. Занятие-игра способствует реализации учебной, развивающей и воспитательной функций обучения. Игровые формы обучения позволяют студентам усваивать больший объем не только необходимой, но и дополнительной информации.

На занятиях в разделе биологии практикуются такие игры как, «Что? Где? Когда?», «Самый умный», «Аукцион», «Счастливый случай» и другие. Конечно, не всегда есть возможность провести занятие-игру, поэтому чаще используются игровые моменты, например различные ребусы, головоломки, кроссворды.

Известно, что в процессе игры у студентов развиваются воображение, наблюдательность, сообразительность, а также проявляется заинтересованность в изучении предмета.

Выводы. В статье приведен далеко не полный перечень игровых технологий, используемых при обучении биологическим дисциплинам в вузе. В своей работе мы выделили лишь те, которые наиболее целесообразно, на наш взгляд, использовать в преподавании курса «Общая экология» и ряда других экологических дисциплин. Все выше изложенное позволяет сделать вывод о том, что игровые технологии способствуют усвоению знаний, умений и навыков, активизации и развития умственных действий, усиления эмоциональности, развития творческого характера; самостоятельность в принятии решения; стремление приобрести умения и навыки за сравнительно короткий срок. Вместе с тем, игра в учебном процессе обеспечивает эмоциональную обстановку воспроизведения знаний, облегчает усвоение учебного материала, создает благоприятное для усвоения знаний настроение, поощряет к учебной работе, снимает усталость, перегрузки. С помощью игры моделируют жизненные ситуации, вызывающие интерес к учебным предметам.

Литература:

1. Андреева Н.Д. Система эколого-педагогического образования студентов в педагогическом вузе. Монография / Н.Д.Андреева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 111 с.
2. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // «Современная высшая школа». - 2005. - №3. - С. 23-28.
3. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2011 г.) Т.I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
4. Петунин, О. В. Дискуссия как метод обучения // Биология в школе. - 2007. - № 6. - С. 39 - 46.
5. Рязанцева Ю.А. Применение метода «мозговой штурм» в образовании // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб: Заневская площадь, 2014. – С. 13-15.
6. Сандакова С.Л., Егорова Г.В., Хотулёва О.В. Некоторые аспекты духовно-нравственного воспитания студентов в образовательной среде ВУЗа // проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2018. - №58-1. С. 200-2004.
7. Сиденко А.С., Новикова Т.Г. Эксперимент в образовании. - М.: ACADEMIA, 2002, 93 с.
8. Червонецкий В.В. Проблемы подготовки учителя к осуществлению экологического образования учащихся / В.В.Червонецкий // Биология в школе. 1990. - №5. - С. 50-54.
9. Allen D.E. Learning in context: problem-based learning - Cell Biol. Educ. – 2003, 2 – P. 73–81.
10. Freeman, S.a, Eddy, S.L.a, McDonough, M.a, Smith, M.K.b, Okoroafor, N.a, Jordt, H.a, Wenderoth, M.P.a. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111 (23), 2014. - pp. 8410-8415.
11. Gorghiu, G., Draghicescu, L. M., Cristea, S., Petrescu, A. M. & Gorghiu, L. M. (2015). Problem-Based Learning An Efficient Learning Strategy In The Science Lessons Context. Procedia Social and Behavioral, Sciences, 191, 1865 – 1870.

12. Gribanov, D. V., Kovalenko, K. E., & Kovalenko, N. E. Educational business games in the educational process. Conrado, 14 (61), 2018. - pp. 191-194.
13. James W.B. Learning styles: Implications for distance learning - New Dir. Adult Contin. Educ. – 1995, 67 – P.: 19–32.
14. Tanner K.D. Cooperative learning in the science classroom: beyond students working in groups. - Cell Biol. Educ. – 2003, 2 – P.: 1–5.
11. Gorghiu, G., Draghicescu, L. M., Cristea, S., Petrescu, A. M. & Gorghiu, L. M. (2015). Problem-Based Learning An Efficient Learning Strategy In The Science Lessons Context. Procedia Social and Behavioral Sciences, 191, 1865 – 1870.

УДК 796.332.015.12
кандидат биологических наук, доцент Хурамшин Илнур Гумерович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат биологических наук, доцент Симзяева Елена Николаевна
Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Рукавишников Денис Анатольевич
Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Аннотация. В авторской статье на основе анализа и обобщения современной научно-методической и психолого-педагогической литературы представлено теоретическое исследование проблемы воспитания ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни. Авторами установлено, что систему ценностных отношений подростков отличают:особенности потребностно-мотивационной сферы; целостность, структурированность, иерархичность ценностных ориентаций в группировке ценностных блоков; изменчивость ценностных ориентаций.
Ключевые слова: воспитание, ценности, ценностные ориентации, ценностное отношение, подростки, здоровый образ жизни.
Annotation. The theoretical research of a problem of education of the valuable relation of teenagers to a healthy lifestyle is presented in author's article on the basis of the analysis and generalization of modern scientific and methodical and psychology and pedagogical literature. By authors it is established that the system of the valuable relations of teenagers is distinguished: features of the potrebnostno-motivational sphere; integrity, structure, hierarchy of valuable orientations in group of valuable blocks; variability of valuable orientations.
Keywords: education, values, valuable orientations, valuable relation, teenagers, healthy lifestyle.

Введение. Формирование здорового образа жизни школьников должно осуществляться через решение в управляемом педагогическом процессе комплекса оздоровительных (создание объективных условий и факторов для повышения адаптивных возможностей организма), воспитательных (формирование научного мировоззрения в области здорового образа жизни) и образовательных (вооружение знаниями, умениями и навыками ведения здорового образа жизни) задач [1, 5, 7, 13, 14, 30].

Изложение основного материала статьи. Система ценностных ориентаций и отношений образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности. Она формируется лишь к началу подросткового этапа онтогенеза, что обусловлено повышением уровня развития самосознания детей, только к 10 – 11 годам начинающими осознавать свое «Я» в системе общества, свою личностную позицию в сфере социальных отношений. В отличие от многих других личностных характеристик ценностные отношения подростков в значительной степени определяется индивидуальными представлениями о социальной желаемости, поскольку нормы социума и являются одним из важнейших источников ее формирования. Другими словами, субъективная система ценностных отношений подростков состоит из элементов исторически и социально данной ему объективной системы ценностей, но в то же время она содержит эмоциональное и рациональное отношение к составляющим объективной системы ценностей [1, 3, 7, 10, 19, 31].

По утверждению M. Rokeach [33], система ценностных отношений подростков, так же, как и взрослых, включает два класса ценностей: ценные сами по себе (терминальные) и используемые для достижения обычных целей (инструментальные).

Д.А. Леонтьев [28] приводит возможные группировки терминальных и инструментальных ценностей подростков, представляющие собой полярные системы ценностных отношений подростков.

Терминальные ценности:

1. Конкретные жизненные ценности (здоровье, учеба, друзья, спорт) – абстрактные ценности (познание, развитие, свобода, творчество).
2. Ценности самореализации (интересная учеба, творчество, активная деятельная жизнь) – ценности личной жизни (здоровье, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь).
3. Индивидуальные ценности (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) – ценности межличностных отношений (наличие друзей, дружба, счастливая семейная жизнь, счастье других).
4. Активные ценности (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная учеба) – пассивные ценности (красота природы и искусства, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость).

Инструментальные ценности:

1. Этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам) – ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) – ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность).

2. Индивидуальные ценности (высокие запросы, независимость, твердая воля) – конформистские ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность) – альтруистические ценности (терпимость, чуткость, широта взглядов).

3. Ценности самоутверждения (высокие запросы, независимость, непримиримость, смелость, твердая воля) – ценности принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов).

4. Интеллектуальные ценности (образованность, рационализм, самоконтроль) – ценности непосредственно – эмоционального мироощущения (жизнерадостность, честность, чуткость).

Из приведенной классификации видно, что ценности здоровья рассматриваются автором как терминальные ценности: конкретные жизненные, ценности личной жизни, индивидуальные ценности.

Изучая ценностные ориентации и ценностные отношения подростков, авторы установили, что в иерархии терминальных ценностей предпочитаемыми ценностями (1-6 ранг) стали: счастье, дружба, свобода, здоровье, уважение, материальное благополучие; индифферентными ценностями (7-12) оказались: безопасность, полноценная любовь, внутренняя гармония, чувство завершенности, мудрость, воодушевление; к отвергаемым ценностям (13-18) отнесли: комфортную жизнь, удовольствие, развлечения, наслаждение [1, 2, 6, 7, 17, 20, 24]. Как можно заметить, в системе ценностных отношений подростков ценности здоровья в иерархии терминальных ценностей испытуемых оказались предпочтительными. М.С. Яницким [32] была использована методика определения иерархии ценностных ориентаций и ценностных отношений подростков с выделением трех типологий личности.

В качестве основания для группировки использовались выставленные ранги значимости терминальных ценностей (т.е. ценностей – целей) теста M. Rokeach [33]. Методом кластерного анализа подростки были разделены на три группы, представляющие собой достаточно четкие типы, имеющие различные системы ценностных ориентаций и ценностных отношений.

В ходе исследования было установлено, что групповая иерархия ценностных отношений 1-го типа характеризовалась большей значимостью конкретных жизненных ценностей – благополучия семейной жизни, здоровья, дружбы, интересной учебы, материально обеспеченной жизни; незначительными оказались ценности развития и продуктивной жизни, познания и творчества, поставленного ими на последнее место. Испытуемые, отнесенные ко 2-му типу, ставят достоверно выше других ценности любви, дружбы, свободы, развития и творчества. К числу отвергаемых ими ценностей относятся материально обеспеченная жизнь, общественное признание и развлечения. В системе ценностей испытуемых 3-го типа наиболее высокий ранг значимости имеют здоровье, материально обеспеченная и активная деятельная жизнь, уверенность в себе и свобода. Такие ценности, как творчество, благополучие семейной жизни, красота природы и искусства, а также счастье других, занимают в их иерархии последние места.

Групповая иерархия инструментальных ценностей (т.е. ценностей средств) 1-го типа отличается достоверно большей субъективной значимостью честности; 2-го типа – ответственности; 3-ий тип характеризуется ориентацией на ценности независимости, твердой воли, самоконтроля при низкой значимости таких ценностей, как честность, терпимость и чуткость.

Выделенные автором типы личности существенно различаются по ряду психологических характеристик. Так, исследуемые, отнесенные к 1-му типу, характеризовались высокой нормативной обусловленностью поведения, консервативностью, некритичным отношением к традиционным принципам. 2-му типу свойственны опора на собственные ценности, независимость суждений, низкая конформность, некоторая отчужденность, ориентация на свой внутренний мир, высокий творческий потенциал и развитое воображение.

Отличительной особенностью 3-го типа является независимость в поведении, упорство, некоторая агрессивность, властность и стремление к доминированию [1, 4, 9, 18, 22, 23, 27].

Выделенные типы М.С. Яницкий [32] условно обозначил как «консервативный», «творческий», «индивидуалистический».

Он обращает внимание на то, что в системе ценностных отношений подростков ценности здоровья и здорового образа жизни испытуемых 1-го и 3-го типов личности оказались предпочтительными, а 2-го типа индифферентными. Что касается здорового образа жизни, то он рассматривается как инструментальная ценность, т.е. средство достижения терминальной ценности – здоровья как цели. Именно здесь обнаруживается синергическая связь терминальной ценности здоровья как цели и инструментальной ценности здорового образа жизни как средства достижения цели. Автор отмечает, что практически все исследуемые признают ценности здоровья и необходимость вести здоровый образ жизни, который интересен не сам по себе, а как средство достижения жизненных целей: быть сильным, красивым, успешным в делах, быть здоровым, долго и счастливо жить.

Подавляющее большинство подростков под здоровым образом жизни понимают отсутствие вредных привычек и занятия спортом. Гораздо реже говорят о значении рационального питания, тренировки иммунитета, рационального режима. И почти полностью упускают такие важные аспекты, как психофизиологическая саморегуляция, саморазвитие, самовыражение, самосовершенствование, осмысленная жизнь. Более половины подростков считают, что они ведут здоровый образ жизни (с учетом их ограниченных представлений). Среди жизненных обстоятельств, которые могли бы заставить респондентов изменить образ жизни, называются такие экстремальные обстоятельства, как тяжелая болезнь, жизненный кризис, неудачи в делах, неблагополучная обстановка в семье [1, 8, 25, 26].

Специалисты выделяет следующие группы ценностных отношений подростков:

- смыслосодержащие: представления о добре и зле, счастье, цели и смысле жизни;
- универсальные: жизнь, здоровье, личная безопасность, образование, дружба;
- общественного признания: трудолюбие, социальное положение;
- межличностного общения: честность, бескорыстие, доброжелательность;
- демократические: свобода слова, независимость.

Таким образом, по мнению автора, здоровье относится к разряду универсальных ценностей.

Система ценностных отношений изменчива, поскольку в значительной степени обусловлена меняющейся социальной средой, статусом личности и возрастом человека. При этом наибольшая

изменчивость ценностных отношений наблюдается в подростковом возрасте, когда они, как отмечает В.А. Бурцев [1, 7, 11, 15, 21, 29]], еще не устоялись и постоянно проверяются и корректируются практикой собственного поведения и поступков окружающих. То, что было для подростка центральной ценностью, может превратиться в периферийную или даже изменить свою полярность – позитивная ценность может превратиться в негативную и наоборот. Переоценка ценностей, а вместе с ними системы ценностных отношений – закономерный процесс развития личности подростка.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что наиболее существенным фактором, обусловливающим изменения системы ценностных отношений подростков, являются социально-исторические условия (социально-экономические, политические, идеологические изменения в обществе), на фоне которых развивается личность. Высокая изменчивость ценностных отношений подростков связана с объективностью реального процесса жизни в обществе, в котором они проявляются и которое является их отражением [1, 7, 12, 16, 21].

По словам Д.А. Леонтьева [28], отсутствие устойчивых индивидуальных особенностей субъективного структурирования подростком своей системы ценностных отношений свидетельствует о низком уровне ее развития или полной несформированности.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования социокультурной обусловленности воспитания ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни следует констатировать, что систему ценностных отношений подростков отличают:

- особенности потребностно-мотивационной сферы;
- целостность, структурированность, иерархичность ценностных ориентаций в группировке ценностных блоков;
- изменчивость ценностных ориентаций.

При переходе от младшего школьного к подростковому возрасту ценностные отношения начинают складываться в сложную и устойчивую систему, определяющую становление активной жизненной позиции подростка. Именно в это время происходит осознание подростком себя как самодеятельной личности и система ценностных отношений начинает выполнять в структуре личности весьма важные функции.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., 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.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. 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.
6. 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.
7. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
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., 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.
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., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
13. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
14. 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.
15. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т.6. – № 28. – С. 119-125.

16. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
17. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.
18. 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.
19. 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.
20. 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.
21. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
22. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.
23. 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
24. 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
25. Зорин С.Д., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Применение бригадных форм работы тренеров в управлении многолетней спортивной подготовкой учащихся детско-юношеских спортивных школ: монография. – Чебоксары, 2014.
26. Зорин С.Д., Лащенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.
27. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов: монография. – Чебоксары, 2014.
28. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М: Высшая школа, 1992. – 17 с.
29. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт, 2014. – № 4. – С. 100-105.
30. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.
31. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивно культуры студентов на основе спортивных игр // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
32. Яницкий М.С. К проблеме аксиологической типологии личности // Теоретические и практические вопросы психологии. – Вып. 3. – Ч. 1. – СПб, 1997. – С. 391-398.
33. Rokeach M. Belief, Attitudes and Values. San Francisco. –1968. – 32 p.

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры межкультурной коммуникации Чакушкина Анна Сергеевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКИ, СОДЕРЖАЩЕЙ ОЦЕНКУ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА, В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается объем и лингвокультурологический потенциал оценочной лексики, выступающий в качестве предмета обучения русскому языку как иностранному. Данная лексика содержит значительный коннотативный потенциал, этноспецифичный для каждой культуры. К таким единицам можно отнести обширную группу лексики, содержащей оценку внешности человека. Поскольку оценочное содержание лексики нередко «закодировано» для иностранных студентов, необходимо создать её методически ориентированное описание. Для определения объема лексики, необходимой для включения в содержание обучения студентов II–III сертификационных уровней, целесообразно воспользоваться различными идеографическими словарями, а также критериями отбора лексики для учебных целей.

Ключевые слова: лингвокультурология, обучение русскому языку как иностранному, идеографический словарь; лексика, содержащая оценку внешности человека; оценочная лексика, ограничительные пометы, переносное значение, парадигматические и синтагматические связи.

Annotation. In this article, the volume and the lingvoculturological potential of evaluating vocabulary is considered the subject of teaching the Russian language as a foreign language.

For example, the vocabulary, contains connotational potential, which is ethnically specific for every culture. The biggest part of this vocabulary, contains views about people's appearance; because the subjective contentment of this vocabulary sometimes is "encrypted" for foreign students, which is why it is necessary to create, its methodological oriented description.

To determinate the volume of this lexicon, it is necessary, as well as rational, to include to the content of the foreign students' notebooks (Level B2 or C1), and to use ideographic dictionaries, as well as specific criteria of a selection of the lexicon for educational purposes.

Keywords: lingvoculturology, teaching Russian as a foreign language, thesaurus, evaluation vocabulary of person's appearance, evaluation vocabulary, crop marks, stylistic labels, figurative meaning, paradigmatic and syntagmatic relations.

Введение. В настоящее время наблюдается особый интерес к лингвокультурологии – филологической дисциплине, изучающей язык как воплощение культуры. Это можно объяснить рядом причин: стремительной глобализацией, необходимостью учитывать универсальные и специфические характеристики культуры, потребностью знать те ситуации, в основе которых лежит вероятность межкультурного непонимания. Ввиду этого в современном опыте преподавания иностранных языков повысился интерес к лингвокультурологическому направлению в обучении РКИ [Воробьёв, Шаклеин, Васильева, Зиновьева].

Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку как иностранномуакцентирует внимание на соизучении языка и культуры, что неразрывно связано с изучением коннотативной лексики, которая содержит значительный лингвокультурологический потенциал. Особое место в ее составе принадлежит лексике, содержащей оценку внешности человека.

Изложение основного материала статьи. Ввиду сложности коннотативного содержания эта лексическая группа должна рассматриваться в аудитории студентов среднего и продвинутого этапа обучения (II -III сертификационные уровни).

Стартовым этапом обучения лексике, содержащей оценку внешности человека, является определение объёма содержания лексических средств, включаемых в содержание обучения. На первом этапе отбор лексики осуществлялся на основе идеографических словарей русского языка: Словарь-тезаурус прилагательных русского языкапод общей редакцией профессора Л.Г. Бабенко (далее - СТПРЯ); Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание под общей редакцией профессора Л.Г. Бабенко (БТСРС); Большой толковый словарь синонимов русской речи: Идеографическое описание под редакцией профессора Л.Г. Бабенко (БТССРР). Данные этих словарей позволяют выделить несколько лексических групп, содержащих оценку внешности человека.

Так, в СТПРЯ выделяется лексико-семантическая группа имён прилагательных, описывающих внешность человека. Данная группа помещена в раздел «Человек как живое существо», который имеет сложную структуру. В этом разделе интересующая нас лексика зафиксирована в группе «Человек как живой организм», которая в свою очередь имеет ещё несколько подгрупп. Они включают прилагательные, содержащие оценку внешности человека. В этих подгруппах зафиксировано более двухсот единиц, они делятся на подразделы, среди которых отметим те, которые в наибольшей степени актуальны для нашего исследования: *расы*: темнокожий (разг.), цветной (разг.); *особенности телосложения человека, форма и строение организма человека*: бокастый (разг.-сниж.), долговязый (разг.), пухлый (разг.), угловатый (перен.-разг.); *голова человека и её части*: курносый (разг.), мордастый (разг.-сниж.), толсторылый (разг.-сниж., груб.), черноокий (трад.-поэт.); *части тела, туловища человека*: брюхатый (разг.-сниж.), сухозадый (разг.-сниж.); *конечности человека и их части*: рукастый (разг.), тонкорукий (разг.); *особенности кожного покрова человека*: бледнёхонький (трад.-поэт.), зелёный (разг.), красномордый (разг.-сниж.), темноликий (книжн.); *роговые образования (волосы, ногти) на теле человека*: бородастый (разг.-сниж.), златовласый (трад.-поэт.), льняной (перен.); *нарушения в организме человека*: зобастый (разг.), косоротый (разг.-сниж.), тугоухий (разг.); *оценка внешности человека*: аппетитный (перен.), непрезентабельный (ирон.), непригожий (устар.), неяркий (перен.), плюгавый (разг., презр.), потрёпанный (перен., разг.); *физиологические состояния и процессы, характерные для человека*: ватный (перен.), выжатый (перен., разг.), одеревенелый (перен.), свежий (перен.), свинцовый (перен.); *движения и жесты человека*: вихлявый (разг.), нетвёрдый (перен.), раскоряченный (разг.-сниж.).

Хотя в словаре выделяется самостоятельный подраздел «Оценка внешности человека», из приведённого материала видно, что в содержании общей подгруппы зафиксированы и другие оценочные прилагательные (например, *бокастый, красномордый, мордастый* и т.д.). Необходимо отметить, что значительная часть лексики, характеризующей внешность человека, имеет ограничительные пометы и характеризуются сниженной стилистической окраской.

В другом идеографическом словаре – БТССРР интересующая нас лексика помещена в разделе «Эстетическая оценка», в котором зафиксировано шестьдесят девять единиц: *красивый, интересный, прекрасный, пригожий, распрекрасный, баской, невзрачный, незаметный, неприглядный, неприметный, непримечательный, непрезентабельный, невидный, неказистый, плюгавый, очаровательный, восхитительный, изумительный, неотразимый, обаятельный, обворожительный, обольстительный, прелестный, упоительный, чарующий, пленительный, прельстительный, причудливый, витиеватый, замысловатый, затейливый, кудрявый, прихотливый, сложный, вычурный, затейный, мудрёный, хитрый, приятный, милый, подкупающий, привлекательный, симпатичный, симпатический, славный, симпатный, симпотный, урод, пугало, квазимодо, рожа, страшилище, уродина, морда, мордоворот, мурло, рыло, страхолюд, страхолюдина, страшила, страшило, франт, денди, щеголь, модник, пижон, стиляга, ферт, форсун.*

Данный словарь содержит информацию, актуальную в методических целях, поскольку лексика в нем объединена в синонимический ряд по общей семантической идее, которая указана в начале словарной статьи. Например, семантическая идея *приятный на вид, имеющий правильные черты лица, хорошую фигуру, миловидный, обаятельный, с внешностью, доставляющим окружающим эстетическое удовольствие* вводит следующий синонимический ряд*: красивый, интересный, прекрасный, пригожий (трад.-поэт.), распрекрасный (разг.), баской (разг.-сниж.).* Каждое слово ряда сопровождается толкованием, примером употребления и стилистическими пометами, которые актуальны и в методических целях.

Методически актуальными представляются и акцентуализация семантических сходств и различий в содержании синонимического ряда, а также использование контекстов употребления синонимов в литературных источниках. Например, *интересный – выделяющийся своей привлекательной внешностью, располагающий к себе, возбуждающий симпатию, кажущийся миловидным, очаровательным. Эта блондинка была легенькое, довольно интересное созданьице (Н.В. Гоголь). Прекрасный – обладающий необыкновенно привлекательной внешностью, совершенный в своей красоте. Она была прекрасна – высокая пышная брюнетка с мраморным телом и глазами, как две звезды, освещавшими матово-бледное лицо (А. Аверченко).* Авторами словаря учитываются близкородственные синонимические ряды с указанием сферы употребления, например, *красавец, херувим (устар., разг.), красавчик (разг., ласк.), раскрасавец (разг.). Мальчик или мужчина, привлекательный на вид; часто употребляется с ироническим оттенком*; а также антонимические ряды, например, *безобразный, уродливый / прекрасный, распрекрасный и т.п.*

Важное значение имеет включение в содержание обучения близкородственных фразеологизмов, т.е. фразеологизмов, схожих по семантической идее с обозначенным синонимическим рядом, например: *писаный красавец, как картинка, красна девица и т.п.*

Методически ценными являются не только толкования слов, но и учет парадигматических (синонимические, антонимические) и синтагматических связей оценочной лексики (идиоматика, контексты употребления).

В БТСРС актуальная для задач данной работы лексика расположена в разделе «Оценка», в подразделе «Существительные, обозначающие оценку человека по особенностям внешности». В этом разделе содержится двадцать четыре лексемы, которые в методических целях следует распределить по следующим группам:

1) слова с переносным значением: *богатырь* – о человеке большого роста и крепкого телосложения, отличающимся большой физической силой; *медведь* – о мужчине, крупном, сильном, но грузном, неуклюжем, неповоротливом и неловком;

2) слова с пометой «переносное» и «разговорное»: *пугало* – о человеке некрасивом или нелепо (безобразно) одетом, с отпугивающей, отталкивающей внешностью; *тюлень* – о человеке неуклюжем, неповоротливом, нерасторопном;

3) слова, имеющие переносное значение и пренебрежительную окраску: *туша* – о человеке большом, тучном и о его теле;

4) бранные слова с переносным значением: *кикимора* – о человеке, имеющем смешной, нелепый вид;

5) переносное значение и разговорно-сниженную пренебрежительную окраску: *кобыла* – о женщине рослой, здоровой, нескладной, лишенной ловкости и быстроты в движениях;

6) слова с пометой «бранное»: *рожа* – о человеке с очень некрасивым, уродливым, безобразным лицом;

7) разговорные слова: *неряха* – о человеке, не следящим за своей внешностью, одеждой, домом, неаккуратно одетом, не соблюдающем чистоты, порядка, неопрятном, неряшливом; *пышка* – о ребёнке толстом, пухлом или о толстой, пышной женщине;

8) слова с пометой «разговорное», «ласкательное»: *красавчик* – от слова*красавец* (то же, что и *красавец*);

9) слова с пометой «ироническое»: *красавéц*– о мужчине, приятном на вид, имеющем привлекательные черты лица, красивую внешность;

10) слова с нейтральным значением: *красавица* – о девушке, женщине, имеющей привлекательные черты лица, красивую внешность; *франт* – о человеке, который нарядно, изысканно одет, кто любит наряжаться.

Весь объём лексики, содержащейся в перечисленных выше словарях, составляет 125 единиц, однако полностью он не может быть включён в содержание обучения русскому языку как иностранному, так как значительная часть этого материала сопровождается ограничительными пометами и является стилистически сниженной. В этих группах лексики есть диахронически-маркированные слова (например, *ланитный, великорослый*), разговорно-сниженная лексика (*бокастый, симпотный, мордатый, страховидный*), грубая лексика (*полножопый, толсторылый*). Слова с такими пометами целесообразно исключить из содержания обучения, ориентированного на формирование активного словарного запаса студентов. Особого внимания в процессе обучения требует книжная лексика (например, *темноликий, элегантный, экстравагантный*) и традиционно-поэтическая (*черноокий, златокудрый, пригожий*). Часть книжной лексики может быть включена в содержание обучения для пассивного владения или в обучение студентов-филологов. В содержание обучения следует включить также нейтральные слова (например, *угловатый, неприметный, привлекательный*), разговорную лексику (*конопатый, высоченный, приглядный, смешной*), а также ряд слов с переносным значением (*неяркий, потрепанный, цветистый, сочный*) и др.

Выводы. Таким образом, для формирования активного словарного запаса обучающихся следует оставить около 70 лексических единиц.

Учитывая весь объём материала, целесообразно выделить следующие тематические группы лексики: 1) Лексика, указывающая на внешность человека, без учета гендерного признака (т.е. та лексика, которую можно использовать при описании внешности как мужчины, так и женщины): *сексуальный, некрасивый и т.д.*; 2) Лексика, которую можно использовать при описании внешности мужчины: *солидный, лысый и т.д.*; 3) Лексика, которую можно использовать при описании внешности женщины: *красавица, пышногрудый и т.д.*

Особенно важным методическим этапомявляется дифференциация лексики на основании содержащейся в ней оценки. Выявление оценки представляется логичным с опорой на шкалу, разработанную Г.Н. Скляревской, где (+) – положительная оценка, (–) – отрицательная оценка, (+/–) – скорее положительная, чем отрицательная оценка, (–/+) – скорее отрицательная, чем положительная оценка. Так, можно выделить четыре оценочных компонента значения слова: 1) выраженную нейтральную оценку (нейтр.); 2) выраженную позитивную оценку (+); 3) выраженную негативную оценку (–); 4) амбивалентную оценку (амб.).

Таким образом, к первой тематической группе будут относиться такие слова, как: *интересный (+), незаметный (нейтр.), прыщавый (–), круглый (амб.)*; ко второй: *солидный (нейтр.), красавец (+), небритый (амб.), женоподобный (–)*; к третьей: *красавица (+), пышка (амб.), мужеподобный (–), женственный (нейтр.)*. Однако при вводе данной лексики, следует особо отметить те слова, которые в зависимости от

гендерных характеристик адресата будут иметь различную оценку. Например, слова *длинноволосый, нежный, хрупкий* имеют положительную оценку при описании внешности женщины, однако в случаеописания внешности мужчины, они приобретают отрицательный оттенок. В таких случаях рекомендуется указать: длинноволосый (муж. –/ жен. +).

Таким образом, использование критериев отбора лексики на основе тематических принципов и оценочной дифференциации позволит студентам в наиболее полном объёме воспринимать и использовать лингвокультурологический потенциал русской лексики.

Литература:

1. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Под ред. Л.Г. Бабенко. М., 2005.
2. Большой толковый словарь синонимов русской речи: Идеографическое описание. Под ред. Л.Г. Бабенко. М., 2008.
3. Словарь-тезаурус прилагательных русского языка под общей ред. проф. Л.Г. Бабенко, Екатеринбург, 2012.
4. Васильева Г.М. «…Ты один мне поддержка и опора…» (размышления об актуальных задачах лингвокультурологии) // Мир русского слова. 2002. №2. – С. 75-78.
5. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. М.: РУДН, 1994. 331 с.
6. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: от теории к практике. Спб.: СПБГУ; Нестор-История, 2016. 182 с.
7. Скляревская Г.Н. Категория оценки: основные понятия, термины, функции (на материале русского языка) // Оценка в современном русском языке. StudiaslavicaFinlandensia, t. XIV. Hirn. Helsinki, 1997.
8. Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации: монография. М.: Флинта, 2012. 301 с.

Педагогика

УДК 91(072.3)+373.5.013+502.31

научный стажер кафедры методики преподавания географии Чернятин Максим Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВОПРОСОВ И ЗАДАНИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЦЕНТРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. В статье рассматривается система вопросов и заданий в формировании у учащихся экоцентрического сознания при изучении школьных курсов географии; выделены и обоснованы ее составляющие, ориентированные на развитие отдельных компонентов исследуемого типа сознания при обучении географии; подчеркивается особая роль интегративных вопросов и заданий экоцентрической направленности.

Ключевые слова: экоцентрическое сознание; география; система вопросов и заданий; результаты образовательной деятельности учащихся; компоненты экоцентрического сознания.

Annotation. In article the system of questions and tasks in formation at pupils of ecocentric consciousness when studying school courses of geography is considered; its components focused on development of separate components of the studied consciousness type when training geography are allocated and proved; the special role of integrative questions and tasks of ecocentric orientation is emphasized.

Keywords: ecocentric consciousness; geography; system of questions and tasks; results of educational activity of pupils; components of ecocentric consciousness.

Введение. Сегодня в связи со сложившейся в мире экологической ситуацией, а именно надвигающимся глобальным экологическим кризисом, вызванным потребительским, антропоцентрическим отношением человека к природе, формирование у подрастающего поколения экоцентрического сознания, под которым мы понимаем один из аспектов общечеловеческого сознания, тип экологического сознания, выражающий особое личностное интегративное качество человека, основанное на понимании и осмыслении места человека в иерархически устроенном мире, признании равноценными и паритетными всех компонентов природы, включая человека, необходимости их коэволюционного и устойчивого развития с целью построения ноосферы, остается весьма актуальным. Развитие у учащихся упомянутого выше типа сознания, на наш взгляд, возможно через систему вопросов и заданий экоцентрической направленности.

Формулировка цели статьи. Ключевой целью настоящей работы служит обоснование предлагаемой системы вопросов и заданий для учащихся в формировании экоцентрического типа сознания при обучении географии.

Изложение основного материала статьи. В настоящей работе под экоцентрическим сознанием мы понимаем один из аспектов общечеловеческого сознания, тип экологического сознания, выражающий особое личностное интегративное качество человека, основанное на понимании и осмыслении места человека в иерархически устроенном мире, признании равноценными и паритетными всех компонентов природы, включая человека, необходимости их коэволюционного и устойчивого развития с целью построения ноосферы. Указанный тип сознания в системе результатов образовательной деятельности относится к двум типам – метапредметному и личностному, отличается сложной структурой и включает в себя такие компоненты, как: когнитивный, практический, аксиологический и эмоциональный. В соответствии с обозначенной структурой была предпринята попытка разработать систему вопросов и заданий экоцентрической направленности в контексте изучения географии.

Так, следует отметить, что в развитии вышеуказанного типа сознания важную роль играют общеметодологические подходы и принципы, имеющие основополагающее значение в построении обсуждаемой системы вопросов и заданий для учащихся. В настоящей работе наиболее важными из них являются личностно-ориентированный [1; 9] и деятельностный [4; 5; 6; 7]. В частности, в контексте названного выше подхода для формирования у школьников экоцентрического сознания получили применение такие принципы обучения, как: ценностной ориентации знаний; положительного

эмоционального фона; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям учащихся [2; 4; 7]. Деятельностный подход в формировании у учащихся экоцентрического сознания реализуется в согласованности с такими принципами обучения, как: сознательности и творческой активности учащихся; наглядности и развития творческого мышления; проблемности обучения [5]; метапредметности обучения [6]. Рассмотрим некоторые из них.

В качестве основания для использования личностно-ориентированного подхода в формировании у школьников экоцентрического сознания как компонента экологической культуры мы считаем следующие положения: «процесс формирования экологической культуры и личностная ориентация образования не имеют сосредоточенности на каком-либо учебном предмете и возможны на любом предметном содержании…; экологическая культура является необходимой и неотъемлемой характеристикой личности, в то же время целостная личность является и экологически культурной; в силу целостности личности, в каждом проявлении личностно-ориентированное образование способствует становлению личности как субъекта социоприродной реальности, т.е. обладающего целостной, экогуманистической картиной мира, стремящегося реализовать себя в нем…; в личностно-ориентированном образовательном процессе происходит актуализация личностных функций индивида, таких как: выбор стратегии деятельности, оценка изучения объекта или связанной с ним ситуации познания, рефлексия собственных познавательных способностей, диалог с партнером, природой, с самим собой, ответственность за принимаемое решение и др.» [3, с. 31]. Реализация перечисленных выше положений играет определяющую роль в формировании, прежде всего, аксиологической и эмоциональной компонентов исследуемого типа сознания.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям учащихся в ключе экоцентрического сознания «требует изучения сложного внутреннего мира обучаемых, анализа системы сложившихся отношений и тех многообразных условий, в которых происходит формирование личности [7, с. 178]. В соответствии с названным выше принципом обучения сначала в «Начальном курсе географии (Землеведении)» (5-6 кл.) рассматривается системное устройство нашего мира; затем в курсе «Географии материков и океанов (Страноведении)» (7 кл.) при опоре на знания о системах разных масштабов – космических и географических, выделяются типы иерархических связей в космосе и на Земле; и в завершение в курсе «Географии России» (8-9 кл.) на основе знаний об иерархической картине мира и иерархических связей рассматриваются отношения, складывающиеся между природными комплексами России разных рангов и человеком.

В соответствии с возрастной периодизацией и отбор вопросов и заданий для учащихся. Например, в контексте формирования когнитивного и практического компонентов экоцентрического сознания (аналогичным образом реализуется формирование двух его других компонентов – аксиологического и эмоционального) при рассмотрении особенностей иерархической картины мира в «Начальном курсе географии (Землеведении)» (5-6 кл.) внимание акцентируется на развитии умения выявлять и определять на схеме иерархического устройства мира системы разных иерархических рангов; в курсе «Географии материков и океанов» (7 кл.), с опорой на приобретенные в предыдущем курсе знания, дается задание выделить типы иерархических связей, объяснить связи между космическими и географическими системами, между отдельными компонентами природных зон; в курсе «Географии России» (8-9 кл.) к выполнению предлагается более сложное задание: «Составьте схему иерархического устройства мира. Подпишите иерархические ранги. Отразите на схеме вертикальные и горизонтальные связи между системами различных рангов и их компонентами. Отметьте такие системы, которые к группе космических систем; к группе географических систем?». Важную роль в последнем из перечисленных выше курсов школьной географии играют вопросы интегративного характера (которые будут рассмотрены ниже).

Деятельностный подход в обучении школьников на высоком уровне трудности реализуется и на основе использования принципа проблемности (проблемного подхода) [5]. Указанный принцип в ключе развития экоцентрического сознания в при обучении географии (в том числе при изучении природных зон) выступает в качестве средства активизации у школьников мыслительных процессов, способствующих пониманию и осмыслению места человека в иерархическом мире, необходимости коэволюции и устойчивого развития человека, общества и природы, иерархических и причинно-следственных связей в природе и многих других признаков экоцентрического сознания (в контексте овладения его когнитивным и практическим компонентами). Названный принцип играет важную роль в разработке проблемных вопросов и заданий экологической и экоцентрической направленности, некоторые из них будут представлены ниже.

Кроме принципа проблемности, на базе деятельностного подхода применяется принцип метапредметности. Применение обозначенного принципа определенным образом сказывается на формировании экоцентрического сознания, и в частности, на овладении школьниками разнообразными видами деятельности метапредметного характера – ставить учебные задачи, выбирать наиболее рациональную последовательность выполнения учебной задачи, работать с текстом и внетекстовыми компонентами, использовать информационно-коммуникативные технологии [6] и др., а также пониманием взаимосвязи и устойчивого развития человека, общества и природы, умением взаимодействовать с окружающим миром, применять свои знания о нем в практической деятельности, оценивать свои собственные действия и действия других людей в отношении природы и их последствия.

Надо отметить, что каждый компонент экоцентрического сознания состоит в согласованности как с упомянутыми выше подходами и принципами обучения, так и с предлагаемыми к выполнению учебными вопросами и заданиями. В настоящей работе с целью формирования у учащихся экоцентрического сознания были выделены следующие их типы: познавательно-ориентированные, практико-ориентированные, ценностно-ориентированные, эмоционально-ориентированные. Особую группу в этой методической системе составляют интегративные вопросы и задания. Перечисленные типы вопросов и заданий в системном и интегрированном контексте выступают в качестве одного из методический условий, способствующих формированию у учащихся экоцентрического сознания при обучении географии в общеобразовательной школе.

Вместе с тем, предлагаемые вопросы в аспекте познавательной деятельности (в том числе уровня сложности) можно объединить в три основные группы – типовые (репродуктивные, базовые, простые для выполнения), проблемные (среднего уровня трудности) и исследовательские (сложные с элементами креативности). Большинство этих вопросов ориентировано на формирование двух компонентов – когнитивного и практического, аксиологический и эмоциональный в данном ключе носят подчиненный

характер.

В соответствии со сказанным, разработанная система учебных вопросов и заданий, с одной стороны, ориентирована на развитие отдельных компонентов экоцентрического сознания, но, при этом, они тесно связаны между собой внутренней логикой. Безусловно, предлагаемые вопросы отличаются не только экоцентрической ориентацией, но и включают в себя и такие традиционные экологические аспекты школьной географии, как геоэкологический, биоэкологический, социально-экологический и биогеографический (причем, в интегрированной форме). По этой причине, можно говорить о том, что выделение данных типов учебных заданий носит весьма условный характер. Например, учебные задания, направленные на формирование когнитивного компонента названного типа сознания, служат основой для развития и других его компонентов; учебные задания практико-ориентированного типа, способствующие формированию практических умений, поведения и деятельности экоцентрического характера, опираются не только на когнитивный, но и на аксиологический и эмоциональный аспекты указанного типа сознания.

В то же время, вопросы и задания, предлагаемые для развития аксиологического и эмоционального компонентов (в том числе мотивации экоцентрической направленности), отличаются вертикальной (по уровню сложности) и горизонтальной (соподчиненной) интегративностью и задают определенные условия для формирования у школьников знаний и умений. В этой связи, перечисленные выше типы учебных заданий в формировании экоцентрического сознания в контексте настоящего исследования применяются комплексно (интегрировано), во взаимосвязи и преемственности.

Так, познавательно-ориентированные вопросы и задания направлены на формирование у школьников когнитивного компонента экоцентрического сознания. К их числу относятся вопросы и задания репродуктивного, проблемного и исследовательского характера. Следует отметить, что вопросы репродуктивного типа относятся к базовому уровню сложности, и они выступают в качестве содержательной и методической основы для решения вопросов и заданий проблемного и исследовательского характера. Например, решение проблемного задания «Известно, что иерархическая картина мира представлена различными системами – космическими, географическими, биологическими, химическими и физическими. В нашем случае интерес вызывают, прежде всего, космические и географические системы. К космическим системам, кроме Вселенной, галактик и планетных систем, относятся звездные системы. Однако Солнце, будучи звездой, не принадлежит к какой-либо звездной системе и существует, согласно мнению астрономов и планетологов, автономно. Подумайте и объясните, нарушаются ли при таком положении вещей иерархические связи? Если да, то как? Если нет, почему?» осуществляется через решение репродуктивного вопроса – «Опираясь на схему, отражающую иерархическую картину мира, определите иерархические ранги, существующие в природе. Какой из них можно считать самым высшим, а какой низшим?» и др. В качестве третьего по уровню сложности задания исследовательского характера учащимся предлагается с помощью разных источников информации изучить природу любой другой планеты Солнечной системы (или, возможно, вымышленной, несуществующей планеты) или одного из ее спутников, составить описание ее природного комплекса (при выполнении этого задания учащимся необходимо обратить внимание на причинно-следственные и иерархические связи между всеми их компонентами и ответить на вопросы – «Будет ли на этой планете отведено место людям? Если да, то какое? если нет, почему?».

Благодаря использованию вышеуказанных вопросов и заданий у школьников складывается понимание и осмысление иерархических связей в природе, иерархического устройства мира и места человека в нем, связи человека и космоса, а также они дают возможность овладеть способностью понимания проблемы коэволюции и устойчивого развития человека и природы. Вопросы и задания познавательно-ориентированного типа состоят в связи с практико-ориентированными вопросами и заданиями, основное назначение которых заключается в развитии практического компонентов экоцентрического сознания.

Названные выше вопросы и задания способствуют формированию у школьников умение осуществлять свою собственную деятельность в согласованности с этическими нормами и правилами экологического и нравственного императивов, а также, как и когнитивные, играют определяющую роль в освоении таких признаков экоцентрического сознания, как понимание и осмысление иерархической картины мира, места человека в ней, необходимости его коэволюции с природой, соблюдения норм и правил вышеупомянутых императивов. Как и в предыдущем случае, в рамках практико-ориентированного типа можно выделить вопросы и задания базового уровня (простые для выполнения) – «Выполните анализ схемы иерархического устройства мира»; среднего, усложненного уровня – «Какие последствия могут произойти в случае каких-либо преобразований (трансформаций) одной из систем (как в целом системы, так и какого-либо отдельного ее компонента)? Как это изменение скажется на других системах, компонентах?»; высшего (креативного, проектного) уровня – «Подготовьте проект того, каким вы видите нашу Вселенную, в случае ее освоения человеком? Будут ли, на ваш взгляд, нарушены иерархические связи? Да или нет, объясните почему?» и др.

Особого внимания заслуживает обсуждение вопросов и заданий ценностно-ориентированного и эмоционально-ориентированного типов, направленных на реализацию метапредметных и личностных результатов образовательной деятельности в контексте развития экоцентрического сознания. Данные вопросы и задания в рамках настоящей работы используются в каждом курсе географии (в разных вариантах формулировок), за исключением вопросов, связанных с обсуждением проблемы коэволюции человека и природы – они используются в курсе «Географии России» (8-9 кл.). Надо отметить, что среди предлагаемых к выполнению вопросов и заданий ценностно-ориентированного и эмоционально-ориентированного типов, в отличие от познавательно-ориентированных и практико-ориентированных вопросов и заданий, выделить какие-либо уровни, позволяющие установить степень сложности каждого из них, не представляется возможным, в связи с личностно-ориентированным характером этих вопросов и заданий, а также их интегративностью, выражающейся во взаимосвязи с двумя рассмотренными ранее типами вопросов и заданий интересующей нас направленности.

Так, ценностно-ориентированные вопросы и задания, равно как и предыдущего типа, опираются на приобретенные эколого-ориентированные знания и умения. Они направлены на формирование аксиологического компонента экоцентрического сознания. С помощью этих вопросов учащиеся анализируют отношения, складывающиеся между человеком и природой, предпринимают попытку оценить последствия воздействия человека и общества на природу. Среди таковых: «Используя схему иерархического устройства мира, оцените значение Солнечной системы для Вселенной, для других планет и для живых организмов на Земле, включая человека»; «С помощью схемы иерархического устройства мира, оцените место человека в

нем?»; «Руководствуясь знаниями об особенностях распространения на Земле почв, растений и животных, объясните, почему человек со всеми другими компонентами природных зон является равноценным и равноправным партнером по взаимодействию? свое мнение обоснуйте»; «В чем состоит ценностное значение коэволюции и устойчивого развития человека, общества и природы?» и др.

Вопросы указанного типа способствуют развитию ценностной ориентации и мотивации экоцентрической направленности, пониманию значения, целесообразности и самоценности природы и человека, возможности и необходимости здорового и безопасного образа жизни, построения с природой равноценных и паритетных отношений, а также оценивать свое собственное отношение и отношение других людей к природе.

Эмоционально-ориентированные вопросы и задания, по сути, состоят в единстве с вопросами и заданиями ценностно-ориентированного типа, но способствуют формированию эмоционального компонента экоцентрического сознания – эмоций, чувств, переживаний учащихся в отношении природы, в необходимости ее сохранения. В качестве примеров вопросов и заданий эмоционально-ориентированного типа можно привести следующие: «Какие чувства у вас возникают при просмотре видеофильмов о разных природных зонах? Применительно к разным природным зонам эти чувства у вас одинаковые или нет? Сравните их. Что служит причиной их возникновения?»; «Хотели ли бы вы побывать в космосе, его исследовать? Да или нет, и почему? Чем вам интерес космос? Как думаете, какие чувства вы будете испытывать в случае, если вы окажитесь в космосе?»; «Вызывает ли у вас какие-либо эмоции обсуждение вопросов, связанных с определением места нашей планеты во Вселенной и ее взаимосвязи с человеком?» и др.

Путем применения указанных вопросов у школьников активизируется эмоционально-чувственная сфера, пробуждается интерес к изучению природы, а также потребность к взаимодействию с ней. Эмоционально-ориентированные вопросы и задания, равно как и ценностно-ориентированные, направлены на формирование такого признака экоцентрического сознания, как осмысление самоценности, равноценности и паритетности человека и природы, эмоциональной потребности к взаимодействию с природой.

Как отмечалось ранее, в предлагаемой системе отдельную группу составляют вопросы и задания интегрированного типа. Для их решения основное внимание обращается на применение не только географических знаний и умений (в том числе эколого-ориентированной направленности – геоэкологической, биогеографической), но и знаний из других школьных дисциплин – биологии, химии, физики, астрономии, истории, обществознания и др. Обсуждаемый тип вопросов и заданий используется при изучении курса «География России» (8-9 кл.). К интегрированному типу относятся вопросы и задания следующего характера: с помощью биологических знаний и умений – «Сказываются ли иерархические связи на органическом мире? Если да, то каким образом? Свидетельствуют ли эти связи о взаимодействии космических, географических и биологических систем? Объясните свою точку зрения» и др.; с помощью исторических знаний и умений – «Как вы считаете, в разные исторические эпохи изменялось ли отношение людей к природе? Если да, то таким образом? В чем и как эти изменения выражались и проявлялись?»; с помощью астрономических знаний и умений – «Как известно, галактики бывают разных типов и форм, и они тесно взаимодействуют между собой. Как вы думаете, это различие сказывается каким-либо образом на иерархических связях между ними? Можно ли, при этом, считать их равноценными, и почему? Обоснуйте свое мнение» и др. Обозначенные выше вопросы и задания отражают не только когнитивный аспект экоцентрического сознания, но и способствуют формированию других его компонентов, прежде всего, аксиологического.

Выводы. Итак, обсуждаемые вопросы и задания для учащихся ориентированы на формирование у них отдельных компонентов экоцентрического сознания. Тем не менее, несмотря на сказанное, данные типы заданий в настоящей работе тесно взаимосвязаны между собой и используются интегрировано (при опоре друг на друга в единой системе). Обсуждаемые выше вопросы и задания дают возможность не только развивать знания и умения, но и способствуют пониманию необходимости решению ряда глобальных проблем, прежде всего, преодоление потребительского отношения человека к природе через переоценку и переосмысление своей собственности деятельности в аспекте реализации идеи ноосферы.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
3. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя: методическая система, педагогические технологии, диагностика / С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев, А.А. Марченко. – М.: Горизонт, 2004. – 137 с.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 319 с.
5. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
6. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
7. Сластенин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
8. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, 27 ноября 2012 г. – Режим доступа: http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm
9. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31-42.

УДК: 378.147.88
доктор педагогических наук, профессор Чижакова Галина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск);
аспирант Бочаров Александр Вячеславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования исследовательской компетенции бакалавров педагогического вуза в процессе полевой практики; представлен авторский подход к решению названной проблемы в современных условиях.
Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, полевая практика.
Annotation. The article deals with the problem of forming the research competence of bachelors of a pedagogical university; the author's approach to solving the above problem in modern educational practice is presented.
Keywords: research competence, research activity, field practice, natural practice.

Введение. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования акцентирует внимание на том, что выпускник должен обладать осознанием значимости ключевых компетенций как ценностей профессионально-педагогической деятельности, пониманием их смыслов и значений. Исследовательская компетенция относится к разряду ключевых. Она определяется как интегративная характеристика личности, включающая в себя знания, умения, опыт, ценности, личностные качества, обеспечивающие успешность исследовательской деятельности. На формирование исследовательской компетенции оказывают влияние различные факторы. Для бакалавров факультета начальных классов педагогического университета значимым фактором является полевая практика.

Изложение основного материала статьи. Впервые в сферу профессиональной деятельности личности термин «компетентность» ввел Р. Бойцис. Он установил, что успешного специалиста от менее успешного отличает целый комплекс факторов, который включает в себя мотивы, опыт, поведенческие характеристики. Р. Бойцис трактовал компетентность как способность человека вести себя таким образом, который удовлетворял бы требованиям профессиональной деятельности и являлся причиной достижения желаемых результатов.

В настоящий период сложились различные подходы к определению сущности и содержания профессиональной компетентности будущего учителя. Профессиональная компетентность учителя определяется как одна из ступеней профессионализма (Е.В. Андриенко, Т.В. Новикова, Н.Ф. Талызина); как система знаний, умений, навыков, способов деятельности, психологических качеств, необходимых учителю для осуществления педагогической деятельности (А.А. Вербицкий, А.К. Маркова); как форма исполнения деятельности на основе знаний и личностных качеств учителя (Е.М. Павлютенков) и др. В.А. Сластениным профессиональная компетентность рассматривается как феномен, содержательно раскрывающий направленность учителя на ценности профессиональной деятельности и характеризующийся единством теоретической и практической готовности. В связи с этим в качестве составляющих профессиональной компетентности целесообразно выделить не только знания, умения, навыки, опыт как содержательные характеристики готовности студентов, но и цели, ценности, отраженные в системе их ценностных ориентаций.

Исследовательская компетенция относится к разряду ключевых. Она трактуется как совокупность знаний, исследовательских умений: формулирование проблемы, выдвижение гипотезы, постановка цели исследования, планирование исследовательской деятельности, осуществление сбора и анализа информации, выявление и научное обоснование методов исследования, планирование и осуществление опытно-экспериментальной работы, анализ результатов исследования.

Ее формирование обеспечивается включением студента в исследовательскую деятельность, которая выступает как способ организации учебно-профессиональной деятельности студентов. Она предполагает решение студентами актуальной социально и личностно-значимой для студента проблемы. Решение проблемы предусматривает необходимость интегрирования и применения на практике студентом знаний и умений из различных предметных областей с целью достижения педагогической цели посредством осмысления и решения проблемы. Это позволяет выделить в исследовательской деятельности внутренний и внешний результаты. Внутренний результат - это опыт осуществленной деятельности, решения проблемы, приобретенные и использованные компетенции, принятые ценности. Внешний - это интеллектуальный продукт как результат исследовательской деятельности. В связи с этим исследовательскую компетенцию целесообразно, на наш взгляд, представить как интегративную характеристику личности, включающую в себя знания, умения, опыт, ценности, личностные качества, обеспечивающие успешность исследовательской деятельности. Овладение методами исследовательской деятельности в условиях комплексной (учебно-исследовательской) практики по естествознанию не только развивает, но и приобщает к ценностям экологической культуры.

Для достижения целей комплексной (учебно-исследовательской) практики по естествознанию мы опирались на требования, вытекающие из ряда принципов, исходных положений, лежащих в отборе содержания, в выборе наиболее оптимальных методов, методических приёмов и средств организации образовательного процесса.

Ведущими в организации комплексной (учебно-исследовательской) практики по естествознанию являются, на наш взгляд, принципы интеграции, системности, взаимосвязи учебной и исследовательской деятельности, преемственности, познавательной активности, взаимосвязи самостоятельности и познавательной активности.

Принцип интеграции предполагает взаимопроникновение и взаимодействие анатомических, морфологических, систематических, экологических знаний и умений, способов учебной и исследовательской деятельности, методов обучения и методов исследования биологических и географических объектов.

Принцип системности предполагает рассмотрение учебно-исследовательской практики как методической системы. Системный характер носит построение целей, определение структуры и содержания практики.

Принцип познавательной активности характеризуется стремлением студентов к проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями и исследовательскими компетенциями. Данный принцип предполагает использование различных приемов, способствующих возникновению потребности к овладению знаниями, приданию учебному процессу исследовательского характера.

Принцип взаимосвязи самостоятельности и познавательной активности студентов определяет постепенный переход от совместной деятельности преподавателя и студента к коллективной, а затем - к самостоятельной индивидуальной деятельности каждого студента при выполнении задач полевой практики. Включение студентов в самостоятельную исследовательскую деятельность содействует изменению позиции студента с исполнительской на активную, направленную на изучение объектов природы, на осмысление собственных возможностей. Исследовательскаядеятельностьпредполагает высокую степень самостоятельности. Студент, включенный в процесс исследовательской деятельности, самостоятельно реализует усвоенный ранее опыт, умения и имеющиеся у него знания для поиска нового знания.

Принцип взаимосвязи учебной и исследовательской деятельности предполагает постепенный переход учебной деятельности в исследовательскую, чему содействует овладение методами научного познания: опытом и наблюдением. На полевой практике по естествознанию бакалавры проводят большое количество учебных исследований, оценивают добытые знания и соотносят их с теорией. Участие бакалавров в проведении опытов и наблюдений помогает им понять окружающие их биологические предметы и явления.

Принцип преемственности обучения отражает единство содержания на разных этапах исследовательской деятельности, преемственность освоения способов деятельности. Данный принцип предполагает постепенное усложнение способов деятельности студентов от этапа к этапу в период практики.

Преподавание естественно-научных дисциплин на факультете начальных классов обосновано необходимостью изучения обучающимися основ знания о природе в начальной школе. Для этой цели вузовские курсы естествознания (основы землеведения, ботаника, зоология) предусматривают лекционный курс, лабораторно-практические занятия и полевую практику. Если первый вид деятельности обеспечивает теоретические познания природных объек*тов и явлений,* второй - получение навыков проведения простейших *опытов,* исследование анатомии и морфологии растений и животных, то полевая практика призвана научить студента видеть природу, ее отдельные компоненты и связь между ними в местных ландшафтах, куда будущий учитель приведет своих учеников на экскурсию. Полевые практики по общему землеведению, ботанике, зоологии проводятся комплексно. Так, на экскурсиях в местность определенной экологической группы рассматривается плотная связь флоры, фауны и физико-географических условий данного ландшафта.

Нахождение практики на стыке отдельных наук и целых научных отраслей объясняет широту задач, разнообразие решаемых проблем, применяемых методов исследования и используемых методик. Успешное освоение методических основ проведения учебно-полевых исследований по естествознанию значительно расширяет научный кругозор студентов и будущих исследователей, многократно увеличивает их профессиональный научно-исследовательский потенциал и профессионально-практические возможности.

Для успешного прохождения комплексной (учебно-исследовательской) практики по естествознанию обучающийся должен знать основные положения анатомии, морфологии и систематики растений и животных; основные экологические закономерности; об основных опытах и экспериментах, проводимых в области ботаники, зоологии и экологии; основы организации опытно-экспериментальной работы в школе; систематические группы растений и животных; схему организации и проведения полевых естественнонаучных исследований; схему постановки одиночных опытов и серии опытов. У него необходимо сформировать умения составления конспектов, аннотаций и тезисов статей; пользования лабораторным оборудованием (микроскоп, лупа, пинцет, чашки Петри, предметные и покровные стёкла и т.д.); организации и проведения опытов, полевых исследований; определения растений и животных в полевых и камеральных условиях; интерпретации результатов опытов и полевых исследований; выявления причинно-следственных связей в наблюдаемых природных явлениях; правильного оформления научных отчетов о проделанном исследовании.

Учебная полевая практика по естествознанию складывается из экскурсий в природу для проведения наблюдений за местной флорой и фауной, получения навыков сбора некоторых насекомых и растений, их определения и коллекционирования.

В процессе исследования была разработана программа комплексной (учебно-исследовательской) практики по естествознанию. Реализация программы рассчитана на 1 семестр.

В содержание практики были включены учебно-исследовательские задачи, решение которых требует от студентов применения разных видов методологических и предметных исследовательских умений. Содержание полевой практики по естествознанию было также сконструировано как система учебно-исследовательских задач: осознать значение полевой практики по естествознанию для овладения видами исследовательской деятельности и профессиональной подготовки; овладеть теоретическими знаниями об исследовательской деятельности; овладеть методами и приемами исследовательской работы; овладеть теоретическими знаниями в рамках полевых практик по естествознанию; овладеть методикой проведения исследования в полевых и лабораторных условиях; определять условия исследовательской работы в природе; применять основные методы по изучению и исследованию природных объектов (наблюдение, описание, эксперимент, прогнозирование, моделирование); овладеть умениями планировать деятельность по исследованию природных объектов; научиться решать различные виды исследовательских задач; овладеть умениями представлять результаты исследовательской работы.

При изучении каждой темы использовались задания трех типов, каждое из которых соответствует определенному уровню сложности.

Задания I уровня сложности - репродуктивные, II уровня сложности - продуктивные; задания III уровня сложности – исследовательские. Задания первого типа предполагали деятельность, предусматривающую

такие умственные операции, как анализ и синтез. Их применение позволяло студентам использовать ранее усвоенный материал, выполнять действия репродуктивного уровня и формировать соответствующие умения.

К примеру, выявить морфологические и анатомические особенности, содействующие приспособлениям беспозвоночных к условиям среды обитания. Доказать принадлежность к одному семейству следующих видов растений: одуванчик лекарственный, василек скабиазовый, ромашка ободранная. Провести исследовательскую работу по описанию фитоценоза леса.

Задания второго типа предполагали применение студентами таких мыслительных операций, как сравнение, обобщение, абстрагирование и т.п. В них сообщалась последовательность действий, но без обозначения операций, характерных для каждого конкретного случая. Задания предполагали применение знаний в традиционных ситуациях, однако решались новыми способами деятельности. Познавательная деятельность студентов носила продуктивный характер. Например, студентам предлагалось найти морфологические особенности беспозвоночных леса (водоема) и выяснить причину этих особенностей; найти формы видоизменения побегов у предложенных образцов, выяснить, какое происхождение (укороченный побег, листовое, прилистниковое) имеют эти видоизмененные побеги.

Задания исследовательского характера предусматривали применение при их решении знаний разного уровня обобщенности, указывающих направление деятельности, но не обозначающих способы деятельности. Задания содержали условия, требующие нестандартных действий в нестандартных условиях, и тем самым создающих новую ориентировочную основу деятельности. Формируемые в данном случае умения носили творческий характер.

Студентам необходимо было исследовать и составить характеристику одного из семейств растений, наиболее широко встречающихся в районе практики; составить сравнительную характеристику биотопов двух ландшафтов (Луг и Лес, Луг и Степь, Водоем и Степь и т.д.); составить план экскурсии для учеников начальных классов в одну из природных зон.

В ходе итоговой или промежуточной аттестации студенты выполняли задания исследовательского характера.

Для выполнения задания по составлению сравнительной характеристики биотопов ландшафтов студентам было необходимо выявить свойства почв ландшафта; выявить характерные признаки приспособления растений, или животных; указать физико-географические условия, характерные для ландшафта; показать на конкретных примерах зависимость признаков растений и животных от физико-географических условий.

Выводы. В целом полевая практика способствовала формированию у студентов исследовательской компетенции. Они научились самостоятельно определять цель работы, алгоритм выполнения задания; выбирать оптимальные пути решения, оборудование и вид оформления работы; докладывать о результатах на итоговой конференции. Эта работа позволила также сформировать у бакалавров исследовательские умения: работать с определителем, сравнивать и изучать различные признаки растений и животных, при необходимости готовить микропрепараты, анализировать отчеты о физико-географических условиях за предыдущие годы наблюдений.

Литература:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.

2. Лукашенко С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов ВУЗа в условиях многоуровней подготовки специалистов: Автореферат … канд. пед. наук: 13.00.01. — Тюмень, 2012. — 27 с.

3. Константинов В. А., Сухорукова Л. Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в ботаническом саду ЯГПУ им. К. Д. Ушинского: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 68 с.

4. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A model for effective performance. - Chichester: John Wiley and Sons, 1982

Педагогика

УДК 378.147:614.8

кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Возрастающая динамика частоты проявления опасных ситуаций в образовательной среде образовательных организаций обостряет проблемы обеспечения безопасности в образовании, а развитие готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды обучающихся, выступая важнейшим фактором снижения образовательных рисков, становится одной из важнейших функций педагогических вузов.

Компетентностная модель высшего образования предполагает развитие у бакалавров педагогического образования компетенции безопасности жизнедеятельности, включающей его готовность к проектированию безопасной образовательной среды, проявляющуюся в способности к применению знаний, умений, навыков и личностные качества по обеспечению безопасности в будущей профессиональной деятельности.

Однако, подготовка в данном направлении центрирована либо на оперативные меры – ликвидацию последствий от влияния негативных факторов, либо на профилактические мероприятия – образование обучающихся обеспечению безопасности. Фактически не реализуется целостный системно-деятельностный подход к обеспечению безопасной образовательной среды обучающихся, как первоосновы достижения качества образования. В связи с чем, актуальным направлением в образовательных организациях высшего образования выступает поиск педагогических условий эффективности развития готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды обучающихся.

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, готовность, безопасность, проектирование безопасной среды, бакалавр педагогического образования, обучающиеся, здоровье, формирование компонента.

Annotation. The increasing dynamics of the frequency of manifestations of dangerous situations in the educational environment of educational organizations aggravates the problems of ensuring safety in education, and the development of the readiness of bachelor of pedagogical education to design a safe educational environment for students, acting as the most important factor in reducing educational risks, is becoming one of the most important functions of pedagogical universities.

The competence model of higher education implies the development of a life safety competence among bachelors of pedagogical education, including its readiness to design a safe educational environment, manifested in the ability to apply knowledge, skills, and personal qualities to ensure safety in future professional activities.

However, training in this area is centered either on operational measures - eliminating the consequences of the influence of negative factors, or on preventive measures - educating students about safety. In fact, a holistic system-activity approach to ensuring a safe educational environment for students, as a fundamental principle for achieving the quality of education, is not being implemented. In this connection, the actual direction in educational institutions of higher education is the search for pedagogical conditions for the effectiveness of the development of the readiness of a bachelor of pedagogical education for designing a safe educational environment for students.

Keywords: safe educational environment, readiness, safety, safe environment design, bachelor of pedagogical education, students, health, component formation.

Введение. Особую значимость в исследовании содержательного наполнения готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды обучающихся приобретает обращение к исследованиям опасностей педагогического характера.

Сущность опасности педагогического характера характеризуется негативным воздействием на образовательные системы, результатом которого выступает причинение ей какой-либо ущерба (вреда), предопределяющего регрессивный характер ее развития [8]. Среди опасностей педагогического характера выделяются:

— ошибки педагогического целеполагания;

— стагнация инноваций в развитии педагогической науки и образовательной практики;

— вненаучная реализация инноваций в образовательном процессе, использование необоснованных образовательных проектов и технологий;

— перманентность изменений нормативно-правовой основы образования;

— слабая теоретическая подготовка учителя, формирующая ложное представление о содержании предметного материала;

— слабая практическая подготовка учителя, определяющая возможность реализации им антипедагогических форм и методов организации образовательного процесса [6, 7].

Таким образом, защита образовательных систем находится под угрозой влияния факторов возникновения опасностей педагогического характера, центральным из которых выступает слабая профессиональная подготовка педагогических кадров, приводящая к отсутствию понимания о сущности и содержания опасностей педагогического характера, осознания проблем педагогической безопасности [9].

На современном этапе развития педагогической науки и практики актуализируются вопросы методологии педагогического проектирования безопасной образовательной среды в попытках реализации педагогических инноваций к использованию образовательных ресурсов для достижения качества образования.

Однако, в практической деятельности педагогических работников имеются трудности осмысления содержания и этапов проектирования безопасной образовательной среды для обеспечения защищенности участников образовательных отношений от негативного влияния внешних и внутренних факторов [1].

Важными для определения готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды обучающихся являются идеи проектирования образовательной среды, в числе которых:

- опережение, перспектива;
- «разность потенциалов» реального и желаемого состояния проектируемой системы;
- этапность (пошаговость) достижения ожидаемого результата;
- взаимодействие участников проектирования.

Изучение теории проектирования позволяет предположить то, что проектирование безопасной образовательной среды может осуществляться на концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном уровнях, различающихся степенью обобщенности проектных процедур и их результатами [3].

Таким образом, изучение опасностей педагогического характера, характеристик безопасной образовательной среды в контексте ее проектирования определяет понимание содержания готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды в структуре понятия «готовность», как интегративного качества личности в единстве ценностно-мотивационного, психо-когнитивного и проективно-деятельностного компонентов, функционально обеспечивающих минимизацию образовательных рисков для саморазвития обучающихся [2, 5].

Изложение основного материала статьи. Структура и содержание готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды выступают ориентирами для ее формирования в образовательном процессе современного вуза.

Научно-исследовательская работа выполнена на базе Института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет».

В качестве респондентов были выбраны студенты 1 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили: биология, география, обучающиеся на базе Института естествознания и экономики (1 группа) и студенты 1 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили: история, обществознание и право, обучающиеся на базе Исторического факультета ФГБОУ ВО «ОГПУ» (2 группа). Общее количество респондентов - 50 обучающихся, в при этом в двух группах одинаковое количество обучающихся.

Установлено, что показателями ценностно-мотивационного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды выступают: ценности безопасности для жизни и здоровья, достижения качества образования.

Показателями психо-когнитивного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды являются: знания о безопасности и опасностях педагогического характера, о нормативных требованиях к организации безопасной образовательной среды как объекта педагогического проектирования, об образовательных рисках и возможностях их минимизации; способность с саморегуляции поведения и осуществляемой деятельности, эмпатия и стремления к оказанию помощи и содействия субъектам образования.

К показателям проективно-деятельностного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды можно отнести: способность к прогнозированию последствий осуществляемой деятельности на самого себя и участников образовательных отношений, к созданию продуктов проектной деятельности (программ, планов, сценариев и др.).

Поведено пилотажное исследования исследуемых групп установлены базовые и целевые ориентиры, разработана модель подготовки бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды обучающихся.

Второй этап – моделирование, в рамках которого осуществлялась реализации логики практической части экспериментальной работы магистерской диссертации.

Данный этап включал реализацию следующих задач:

- формирование ценностно-мотивационного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды;
- формирование психо-когнитивного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды;
- формирование проективно-деятельностного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды.

Реализация данных задач осуществлялась путем внедрения модели безопасной образовательной среды.

Третий этап – рефлексия, в рамках которого нами определена эффективность выбранного подхода к решению проблемы подготовки бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды, доказана реалистичность гипотетических предположений, разработаны методические рекомендации на основы результатов диагностических действий. Определена значимость исследования в теоретическом и практическом плане.

В ходе проведения экспериментальной работы нами получены итоговые результаты исследуемых показателей.

1. Определение уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды (по Т. Бегловой).

Результаты анализа диагностического материала представлены на рисунке 1.

При оценивании уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды в опытной группе в период пилотажного исследования нами определено:

- 64% респондентов, которые показали высокий уровень;
- 28% респондентов, которые показали средний уровень;
- 8% респондентов, которые показали низкий уровень.

При оценивании уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды в контрольной группе в период пилотажного исследования нами определено:

- 32% респондентов, которые показали высокий уровень;
- 36% респондентов, которые показали средний уровень;
- 32% респондентов, которые показали низкий уровень.

Рисунок 1. Итоговый уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды (в %)

Проанализировав продемонстрированные результаты мы можем констатировать, что в двух группах повысился уровень готовности студентов к проектированию безопасной образовательной среды, особенно в опытной группе. Так, данный показатель в опытной группе составляет - 64%, а в контрольной группе – 32 %.

Соответственно, реализуемая модель в рамках педагогического эксперимента может быть определена как эффективная и обеспечивает развитие ценнностно-мотивационной сферы студентов посредством создания необходимых педагогических условий.

2. Определение уровня сформированности психо-когнитивного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды (по Л.А. Акимовой).

Результаты анализа диагностического материала представлены на рисунке 2.

При оценивании уровня сформированности психо-когнитивного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды в опытной группе в период пилотажного исследования нами определено:

- 72% респондентов, которые показали высокий уровень;
- 20% респондентов, которые показали средний уровень;
- 8% респондентов, которые показали низкий уровень.

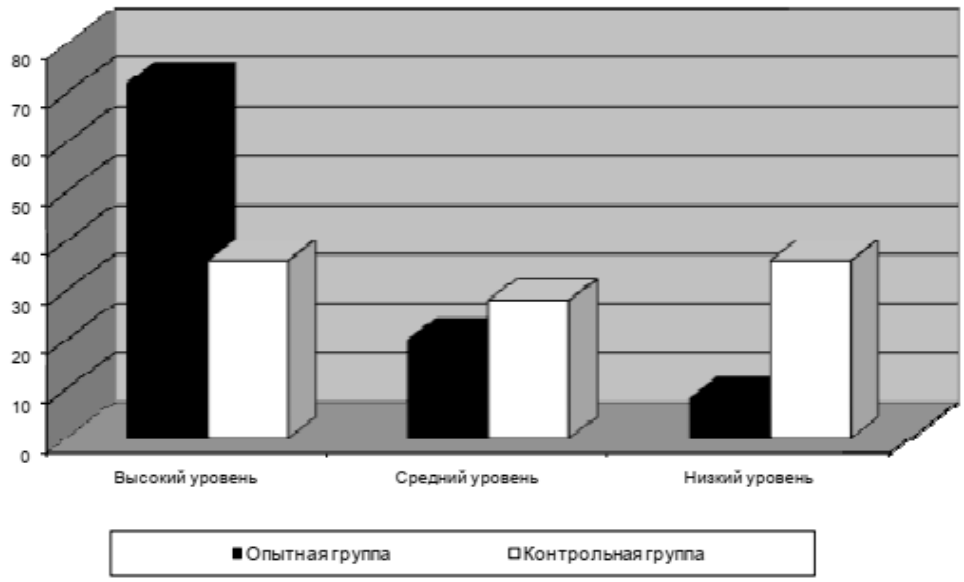

Рисунок 2. Итоговый уровень сформированности психо-когнитивного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды (в %)

При оценивании уровня сформированности психо-когнитивного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды в контрольной группе в период пилотажного исследования нами определено:

- 36% респондентов, которые показали высокий уровень;
- 28% респондентов, которые показали средний уровень;
- 36% респондентов, которые показали низкий уровень.

Посредством процедуры тестирования мы смогли установить, что у 72% обучающихся опытной группы и 36% обучающихся контрольной группы продемонстрировали высокий уровень психо-когнитивного компонента готовности к проектированию безопасной образовательной среды.

Соответственно, мы можем констатировать, что модель, реализованная в рамках педагогического эксперимента способствует расширению знаний студентов в области проектирования безопасной образовательной среды.

3. Определение уровня сформированности проективно-деятельностного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды.

Для исследования нами применялось педагогическое наблюдение. Нами был разработан оценочный лист, который включат разные параметры наблюдения за образовательной деятельностью студентов.

Результаты анализа диагностического материала представлены на рисунке 3.

При оценивании уровня сформированности проективно-деятельностного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды в опытной группе в период пилотажного исследования нами определено:

- 72% респондентов, которые показали высокий уровень;
- 20% респондентов, которые показали средний уровень;
- 8% респондентов, которые показали низкий уровень.

При оценивании уровня сформированности проективно-деятельностного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды в контрольной группе в период пилотажного исследования нами определено:

- 72% респондентов, которые показали высокий уровень;
- 20% респондентов, которые показали средний уровень;

- 8% респондентов, которые показали низкий уровень.

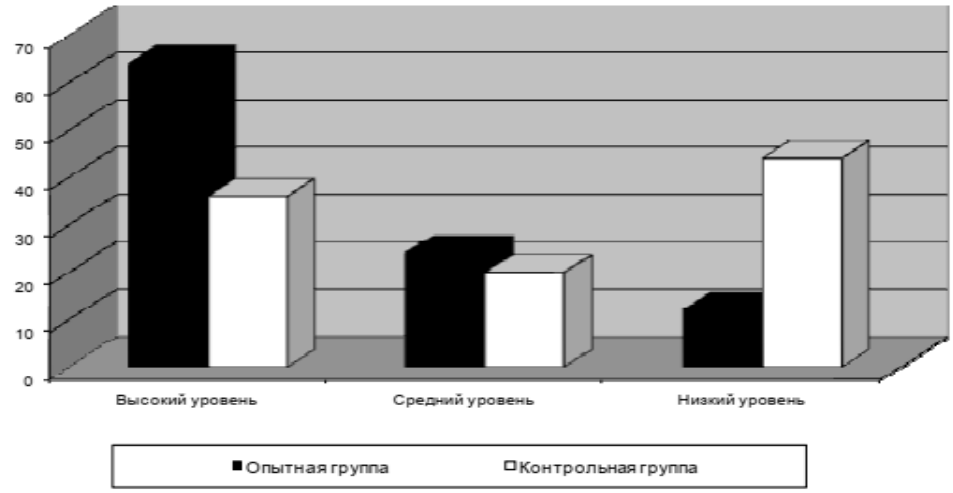

Рисунок 3. Итоговый уровень сформированности проективно-деятельностного компонента готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды (в %)

Посредством процедуры педагогического наблюдения мы смогли установить, что у 64% обучающихся опытной группы и 36% обучающихся контрольной группы продемонстрировали заниженный уровень проективно-деятельностного компонента готовности к проектированию безопасной образовательной среды.

Соответственно, мы можем констатировать, что реализация педагогического условия, обеспечивающего внедрение практико-ориетированной деятельности в подготовку студентов является необходимым условием формирования проективно-деятельностного компонента готовности к проектированию безопасной образовательной среды.

В процессе выполнения следующего этапа (рефлексия) нами была подтверждена достоверность гипотетических предположений, посредством математической статистической обработки результатов.

Граничные значения для 5% уровня при 25 вариантах по критерию Стьюдента td=2,4. В нашем случае td=2,5, что свидетельствует о достоверности результатов исследования и сформулированных выводов.

Выводы. Таким образом, реализация модели обеспечивает необходимые педагогические условия подготовки будущих учителей к реализации актуального направления в профессиональной деятельности – проектирование безопасной образовательной среды в общеобразовательной организации.

Качественные изменения состояния безопасной образовательной среды общеобразовательных организация, на основе статистики и результатов мониторинга требует внести изменения в систему подготовки бакалавра педагогического образования к проектированию безопасного учебного процесса.

Для реализации современного образования требуются современные педагоги, современные педагогические условия, что позволит оптимизировать образовательную среду к эффективному обучению и воспитанию современных обучающихся общеобразовательной организации на основе безопасной образовательной среды.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Развитие идеи общей безопасности в Российской системе образования / Л.А. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59 – Ч.1. – С. 15-19.

2. Акимова, Л.А. Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации. Методика обучения и воспитания: учебное пособие / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, А.М. Зуев. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. – 244 с.

3. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / И.А. Колесниковой. - М.: Академия, 2005. – 288 с.

4. Лутовина, Е.Е. Подготовка учащихся к безопасному поведению в повседневной жизни в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности / Е.Е. Лутовина // Образование и личность: методологические и прикладные основания: сборник статей к Международной научно-практической конференции, (21 октября 2017г., г. Оренбург). – Оренбург: Экспресс-печать, 2017. - С. 227-232

5. Лутовина, Е.Е. Организационно-методические аспекты практической подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / сост. Е.Е. Лутовина, Л.А. Акимова, И.В. Чикенева. - Оренбург: Экспресс-печать, 2017. – 132 с.

6. Лутовина, Е.Е. Сохранение социального здоровья детей в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева, Л.А. Акимова. - 2017. - 46 с. Режим доступа: http://lib.rucont.ru/efd/635807/info

7. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. - Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. - 92 с.: https://docplayer.ru/39099893-Bezopasnaya-obrazovatelnaya-sreda.html

8. Патраков, Э. В. Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства / Э.В. Патраков – Екатеринбург: УрФУ, 2014. – 116 с.

УДК 347
ведущий специалист по методической работе, магистрант Чумакова Яна Андреевна
Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации (г. Санкт-Петербург)

СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Аннотация. Основным способом развития профессионализма персонала представляет собой профессиональное обучение. В литературе по менеджменту оно истолковывается как систематический непрерывный процесс создания у работников организации индивидуального профессионального мастерства с помощью специальных методов обучения. В гражданской авиации выстроена сложная и целесообразная структура профессиональной подготовки летного состава в учебных заведениях и летных подразделениях.
Ключевые слова: профессиональное обучение; гражданская авиация; безопасность полетов; авиаспециалисты.
Annotation. The Main method of professional development of staff is a vocational training. In the literature on management, it is interpreted as a systematic continuous process of creating individual professional skills of employees of the organization with the help of special training methods. In civil aviation, a complex and appropriate structure of professional training of flight personnel in educational institutions and flight units has been built.
Keywords: professional training; civil aviation; flight safety; aviation specialists.

Введение. Для начала рассмотрим перечень специалистов авиационного персонала гражданской авиации Российской Федерации состоит из:

1. Специалистов, входящих в состав летного экипажа гражданской авиации:
- пилотов;
- бортрадистов;
- бортинженеров (бортмехаников);
- летчиков-наблюдателей.
2. Специалистов, входящих в состав кабинного экипажа гражданской авиации:
- бортпроводника;
- бортоператора.
3. Специалистов, осуществляющих управление воздушным движением:
- диспетчеров управления воздушным движением.
4. Специалистов, осуществляющих техническое обслуживание воздушных судов:
- специалистов по техническому обслуживанию воздушных судов.
5. Специалистов, осуществляющих функции сотрудника по обеспечению полетов:
- сотрудников по обеспечению полетов.

Профессиональное обучение летного состава является процедурой получения им знаний, умений и навыков для летной деятельности. Знания - это количество сведений, накопленных индивидом к конкретному моменту, умение - это способность индивида представлять свои знания в каком-либо виде, навыком называют умение, доведенное до автоматизма.

Знания, умения и навыки применяются летными специалистами при решении творческих и алгоритмических задач. Творческие задачи появляются вследствие нехватки данных для их решения. В этом случае поочередно детализируются постановка задачи, способ ее решения и приобретенные результаты. Это трудозатратный процесс с непредвиденным моментом конечного решения и требующий значительных временных затрат [1; с. 45].

Изложение основного материала статьи. Алгоритмические задачи, напротив, имеют определенный метод решения, приводящий при безошибочных действиях к конкретному результату. Продолжительность решения алгоритмических задач не сравнима с временем решения творческой задачи, поэтому при остром дефиците времени разрешить творческий вопрос нереально. Единственно навык, используемый под контролем мышления, осуществляет в этом случае решение алгоритмической задачи (например, поддержание заданной траектории движения ВС по взлетно-посадочной полосе при дестабилизирующем воздействии стихии).

Летному и командно-летному персоналу случается, совместно с алгоритмическими, решать и творческие задачи. Только в гражданской авиации эффективность и безопасность деятельности зависят в такой степени от профессиональной подготовки специалистов [2; с. 15].

Формирование концепции непрерывного профессионального образования вызвано спецификой авиационного производства, особой значимостью человеческого фактора в гарантированности безопасности полетов.

Учитывая эту специфику, руководством ФАВТ поставлена задача объединения всех компонентов профессиональной подготовки в общую концепцию профессионального непрерывного образования под управлением специального структурного подразделения Росавиации.

Профессиональное обучение летного персонала осуществляется с целью получения, сохранения и повышения уровня знаний и умений, требуемых для исполнения актуальных и верных действий членов экипажа в прогнозируемой обстановке и особых ситуациях, способных обеспечить безопасность, систематичность и экономическую эффективность полетов.

В профессиональное обучение летного состава входит:
- первоначальная подготовка;
- переподготовка на другой тип ВС;
- повышение квалификации**;**
- подготовка в летных подразделениях.

В каждом из этих этапов содержится теоретическая подготовка, практические упражнения на авиационной технике, тренажерная и летная подготовка.

Первоначальная подготовка проводится:
- пилотов - высшими и средними летными училищами ГА**;**
- штурманов - высшими летными училищами ГА**;**

- бортинженеров (бортмехаников) - институтами ГА (авиатехническими училищами) с последующей переподготовкой и вводом в строй;

- бортрадистов, летчиков-наблюдателей, бортоператоров, производящих специальные функции - обучают по специальным программам, определяемым ГС ГА. Обучение в летных учебных заведениях ГА проводится по очной форме обучения.

По окончании летного учебного заведения курсанты сдают государственные экзамены и проверку летной (практической) подготовки с целью установления знаний и квалификации.

После успешной сдачи государственных экзаменов по теоретической подготовке и проверки летной (практической) подготовки, выдается диплом об окончании летного учебного заведения и свидетельство авиаспециалиста (для пилотов и штурманов).

Бортинженерам (бортмеханикам) выдача свидетельства происходит после обучения полетам на ВС, ввода в строй и сдачи экзаменов местной квалификационной комиссии.

Бортрадисты, летчики-наблюдатели, бортоператоры, выполняющие специальные работы, свидетельства получают по итогу обучения по специальным программам и сдачи экзаменов комиссии.

По окончании первоначальной подготовки выпускникам выдается диплом (свидетельство) об окончании учебного заведения, присуждается класс и вручается свидетельство летного специалиста учрежденного образца. Это дает им право на самостоятельные полеты в подразделениях гражданской авиации[4; с. 105].

Переподготовкой летного персонала на новые типы ВС занимаются учебные центры МАП (освоение нового типа ВС), а также учебные заведения и учебно-тренировочные подразделения (УТП). По окончании курсов переподготовки летный состав получает удостоверение, дающее право на прохождение обучения в летном подразделении.

Повышение квалификации всем лицам летного состава необходимо проходить в учебно-тренировочных подразделениях 1 раз в 2 года. Целью повышения квалификации является изучение новых теоретических разработок, условий летной деятельности, новых способов выполнения полетов.

Методы подготовки на рабочем месте представляют собой инструктаж, ученичество, наставничество и ротацию. Методы подготовки вне рабочего места - лекции, обзор ситуаций (кейсов), деловые игры, семинары, тренинги, учебные фильмы, компьютерное обучение (подготовка на тренажерах), самостоятельная подготовка и прочее.

Кроме того, в профессиональной подготовке и переподготовке летного состава применяются иные методы, например: разбор и розыгрыш полетов, демонстрация, экскурсия, показ, упражнение и др.

В гражданской авиации сформировалась и работает многоуровневая и разветвленная организация профессионального обучения, повышения квалификации и переподготовки авиационного персонала. Подготовка управленческих кадров и первоначальное обучение специалистов для авиапредприятий и авиакомпаний проводится в Московском государственном техническом университете, Санкт-Петербургском государственном университете гражданской авиации и Ульяновском высшем авиационном училище и действующих на их базе центрах повышения квалификации[3; с. 9].

Выводы. Таким образом, профессиональную подготовку летного состава можно отнести к компонентам авиационной системы с наибольшим количеством опасных факторов, своевременное выявление которых составляет сущность управления безопасностью полетов через развитие процесса обучения. В настоящее время данная задача является весьма актуальной.

Развитие гражданской авиации, с постоянным ростом количества пассажирских и грузовых перевозок, сопряжено с увеличением существующих авиакомпаний и созданием новых, а это ведет к росту потребности в высококвалифицированных летных кадрах.

Действующие в России виды подготовки профессиональных пилотов со средним профессиональным образованием (3года) и высшим профессиональным образованием (5 лет) не дают возможности оперативно решить задачу с дефицитом квалифицированного летного состава.

Однако, по международным стандартам, при определении квалификации пилота не берется во внимание наличие высшего образования. Принятие в нашей стране подобного стандарта позволило бы создать дополнительный приток пилотов.

Литература:

1. Гражданская авиация на современном этапе развития науки, техники и общества: сборник тезисов докладов международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию Гражданской авиации России / МГТУ ГА; Отв. ред. - проректор по НРиИ, д-р техн. раук, проф. В. В. Воробьев. - М.: ИД Академии Жуковского, 2018. - 372 с.

2. Организационная культура авиационных предприятий: методические рекомендации по изуч. дисц. / сост. А. П. Гаврющенко, Б. Г. Печетовский. - Ульяновск: УИ ГА, 2018. - 30 с.

3. Порядок зачета результатов обучения по отдельным дисциплинам (модулям), практикам, освоенным при получении среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительным образовательным программам в УИ ГА: Принят решением Ученого совета института (протокол от 29.08.2017 № 5), утв. пр. по институту от 31.08.2017 № 426 / ФГОУ ВО УИ ГА. - Ульяновск: УИ ГА, 2017. - 13 с.

4. Сборник документов по организации образовательного процесса в УИ ГА в 2017/2018 учебном году / сост. А. Г. Антипова, Т. В. Горшкова. - Ульяновск: УИ ГА, 2017. - 511 с.

УДК: 3.35.355.1

старший преподаватель Швец Антон Анатольевич
Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени А. К. Серова (г. Краснодар)

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы роли эстетического воспитания в формировании социальной активности будущего офицера. В работе актуализируется необходимость формирования социальной активности курсантов в процессе их профессиональной подготовки. В статье изучены основные проблемные аспекты эстетической воспитанности в воинской среде.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетический вкус, формирование социальной активности, будущий офицер, курсант, направления воспитательной деятельности.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of the role of aesthetic education in shaping the social activity of the future officer. The work actualizes the need to form social activity of cadets in the process of their professional training. The article examines the main problem aspects of aesthetic education in the military environment.

Keywords: Aesthetic education, aesthetic taste, the formation of social activity, the future officer, cadet, the direction of educational activities.

Введение. В современном обществе проблема профессиональной подготовки будущего офицера является актуальной, так как в вооруженных силах страны растет потребность в высококвалифицированных кадрах. Одной из важнейших сторон подготовки будущего офицера является воспитание в нем личности творческой и социально активной. Социальная активность как процесс системного становления личности актуализируется динамичными изменениями, которые происходят в современном обществе во всех сферах жизни общества. В настоящее время предъявляют высокие требования к активности, самостоятельности и ответственности. Социальная активность личности предполагает гармоничное сочетание в себе духовного богатства, физического совершенствования и моральных и нравственных качеств. Развитие эмоционально-чувственной сферы духовного мира военнослужащего необходимо на современном этапе. К основным направлениям эстетического воспитания курсанта военного вуза можно отнести формирование эстетического отношения к военной службе, воинскому долгу, воинской среде, субъектам и объектам профессиональной деятельности. Важно привить будущим офицерам эстетическое отношение к военной форме одежды, повышать эстетическое содержание воинских ритуалов, развить героико-патриотическую и военною тематику в современном искусстве, знакомить курсантов с художественно-творческой жизнью Вооруженных Сил, творчеством военных художников, писателей, композиторов и поэтов, приобщать к военной проблематике в театральной жизни, кино, литературных источниках, живописи.

Изложение основного материала статьи. Эффективность эстетического направления воспитательной деятельности предполагает раскрытие эстетического идеала в реальной жизненной ситуации и связь с формирование всесторонней и гармонически развитой личности военнослужащего.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме эстетического воспитания можно сделать вывод, что в истории педагогики и в современных исследованиях прослеживается огромный интерес к данному вопросу.

Проблема эстетического воспитания личности анализируется в философско-методологическом аспекте (Н.А. Бердяев, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, Е.Г. Яковлев и др.), в психологическом понимании эстетического восприятия (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), в выделении основных направлений исследования эстетического воспитания (Е.И. Коротеева, Н.И. Киященко, И.В. Кошмина, А.Ф. Лобова, Л.П. Печко В.Н. Шацкая и др.), в развитии эстетических способностей (Г.Н. Кудина, В.С. Кузин, Т.Я. Шпикалова), во влиянии эстетического воспитания на социально активное отношение к жизни и воинской службе (А.В. Барабанщиков, Н.Ф. Феденко, Н.А. Данилюк).

В научной литературе имеются различные подходы к определению понятия «эстетическое воспитание», выбору различных технологий, форм и методов эстетического воспитания.

Так Г.А. Карцева, Е.Ю. Игнатова рассматривают эстетическое воспитание как многогранный процесс, и однозначного определения до сих пор не существует. Эстетическое воспитание – организованный и целенаправленный процесс формирования у детей развитого эстетического сознания, художественно-эстетического вкуса, способности воспринимать и ценить прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое в общественной жизни, природе, искусстве [1].

В ряде исследований под эстетическим воспитание понимается система мероприятий, направленный на формирование личности способностей чувствовать, воспринимать, переживать и ценить прекрасное в действительности и искусстве.

В истории педагогики важным аспектом формирования личности человека в различных сферах общественной деятельности было гармоничное сочетание физической, нравственной, эстетической воспитанности. В системе подготовки воинов актуальным считается то, чтобы эстетическое воспитание позволило приобрести чувство прекрасного на всю жизнь.

Принципиальной особенностью военной школы является постоянное и глубокое внимание к эстетическому воспитанию. Важно приобщить молодёжь к литературе и искусству, красоте окружающего личность мира. Показатели эстетической воспитанности зависят от социально-экономического уровня развития современного общества. Становление творческих сил и способностей является первейшим условием формирования, как каждой личности, так и современного общества в целом. Актуальность эстетического воспитания в различных проявлениях определенных возможностей является фактором становления духовно-нравственной парадигмы бытия в современном мире. Однако, в профессиональном становлении будущего офицера эстетическому развитию ещё не уделяется должного внимания, хотя актуальность проблем эстетического воспитания ни у кого не вызывает сомнений.

Данная проблема позволит осуществить определение главных задач: улучшить художественное образование и эстетическое воспитание курсантов; развить чувство прекрасного, формировать высокие

эстетические вкусы, понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родного края.

Важность эстетического воспитания будущих офицеров несомненна. В сборнике «Основы военной психологии и педагогики под ред. Н.А. Данилюк и С.Ф. Барковского под эстетическом воспитанием понимается соствсная часть воспитания в целом, одно из его направлений, которое формирует у будущих офицеров эстетические взгляды, понятия, вкус, чувства, умение чувствовать, понимать и оценивать прекрасное в искусстве и жизненном пространстве. Эстетическое воспитание призывает стремится к созданию и защите прекрасного, борьбе с проявлением безобразия [3].

Эстетика как область научного знания учит целостному восприятию окружающего мира, формированию эстетического вкуса, развитию способности к эмпатии, переживанию и сопереживанию, способности сравнивать культурные ценности в своей жизни с эстетическими идеалами.

Формирование у курсантов эстетических представлений, понятий и вкусов является сложной педагогической задачей. Элементарным эстетическим представлениям и суждениям они овладели еще в школе. Основная задача в военной среде вооружить будущего офицера необходимыми способностями к более глубокому пониманию искусства и развить чувство переживания и сопереживания прекрасного.

В процессе эстетического образования используются различные образовательные методы и технологии**:**

- обеспечивающие эстетическое оптимальное восприятие, повторное восприятие, которые личность эстетическими впечатлениями;

- предполагающие практическое использование в рамках определенные упражнений, занятий;

- осуществляющие художественно - творческую деятельность, выполнение различных творческих заданий, критический анализ литературных и художественных произведений.

В процессе осуществления эстетического воспитания используются данные методы и технологии неразрывно с методами педагогического воздействия, что дает возможность преподавателям и будущим офицерам вместе решать вопросы эстетического воспитания.

В связи с актуальностью осмысления в эстетическом воспитании и развитии художественных представлений, понятий и суждений важное значение приобретает деятельность по переосмыслению взаимосвязи, осуществляемой в различных видах искусств в отображении жизни. Поэтому важно сочетать культурологические и литературно-художественные знания с использованием произведений музыки и изобразительного искусства.

Актуальной в военной практике является проблема формирования у курсантов эстетического вкуса, умения отличать художественные поделки, примитивное ремесленничество от подлинного искусства.

Н.И. Киященко отмечает: «В своей совокупности эстетический вкус и воображение представляют собой реальную основу выработки в становящейся творческой личности интеллекта. При этом нельзя не отметить тот факт, что воображение само по себе есть образная составляющая в формируемом интеллекте, которая составляет интеллектуальную составляющую образного, теперь уже творческого, мышления любой художественной и – шире – эстетической его деятельности» [2, с. 133].

Эстетический вкус и воображение становится важнейшим аспектом в культурном самосовершенствовании человека. С другой стороны формирование творческой личности способствует развитию интеллектуальных способностей. Творческое и интеллектуальное мышление переплетаются в формировании и закреплении личностных качеств будущего офицера.

Успешному эстетическому развитию курсанта способствует сенсорная культура (музыкальный слух, чувство цвета, чувство ритма и др.), образное мышление, эмоциональное реагирование на культурные ценности.

Оценивая роль эстетического воспитания в формировании личности будущего офицера, важно отметить, что творческий комплекс и эстетический вкус оказывают положительное влияние на развитие определенных свойств, которые входят в творческий потенциал личности.

Устойчивые моральные и нравственные представления и понятия у курсантов способствует качественной оценке эстетической ценности литературных произведений, произведений живописи и искусства. Взаимосвязь нравственного и эстетического направлений воспитательной деятельности актуальна в воинской среде.

Большое время в профессиональной подготовке курсантов отводится физической подготовке, так как защитник Родины должен быть сильным и выносливым. Физическое воспитание находится в тесной взаимосвязи с эстетическим воспитанием. Нельзя себе представить физическое воспитание без познания прекрасного в целях, содержании и процессе физического труда, вместе с тем, нельзя себе представить и эстетическое воспитание, оторванное от активной физической деятельности.

Курсанты должны видеть красоту физического труда, научиться трудиться на общую пользу для того, чтобы физический труд стал для них потребностью. При этом большое внимание уделяется воспитанию чувства прекрасного, желание своими руками сделать что-то красивое, необходимое социуму.

Социальная активность курсанта представляется преобразованием действительности «по законам красоты» и примерами прекрасного через различные направления воспитательной деятельности: трудовая, физическая, нравственная, эстетическая. Эстетический аспект практической деятельности военнослужащего тесно связан с активным преобразованием жизненного пространства: соблюдение чистоты и порядка в подразделении, бережное отношение к военной форме, оружию, технике, создание своими руками уюта и комфорта. Важно, чтобы курсанты самостоятельно и творчески предметы для организации досуговой деятельности, изготовляли стенды, панно, баннеры. Творчество, в данном случае, будет способствовать обнаружению и реализации возможностей собственной активности, получения удовлетворения от продуктов собственного труда, которые должны отвечать эстетическим критериям.

Эстетическое совершенствование должно осуществляться в соответствии с развитием умственных способностей. Создание определенного эстетического продукта способствует развитию творческого мышления, расширению общего кругозора и культуры человека, что является одним их показателей социальной активности личности.

Проанализировав ряд педагогических исследований, становится очевидным, что через воспитательную деятельность педагога-наставника, который выполняет образовательную функцию, социальная активность средствами эстетического воспитания проявляется в значительной мере.

Выделяются функции воспитательной деятельности педагога в условиях подготовки курсантов:

– преобразующая функция нацелена использовать закономерности развития, образования для формирования социальной активности личности. Данная функция тесно связана с процессами социализации, коррекции, адаптации, педагогической и психологической поддержки. Примером использования поддерживающей функции можно считать проведение квестов на темы: « Найти прекрасное в армейской жизни», «В чем возвышенность и благородство подвигов во имя Отчизны?», «Эстетический идеал вашей военной профессии»;

– информационная функция ставит своей задачей способствовать обмену культурными ценностями и опытом между поколениями. Реализация данной функции осуществляется посредством использования различных форм воспитывающего обучения, взаимосвязи эстетического, нравственного, умственного образования. Важным аспектом является общение педагога с воспитанниками. Примером использования информационной функции можно считать лекции на эстетическую тематику, проведение занятий, диспутов, бесед о воинской атрибутике, об истории воинских ритуалов и церемоний Российской Армии;

– коммуникативная функция осуществляется посредством педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. Общение на эстетические темы активизирует личность будущего офицера, способствует развитию творческого совершенствования. В рамках реализации коммуникативной функции возможен анализ презентаций на военную тематику;

– организаторская функция предполагает организацию деятельности в рамках эстетического воспитания, а также управление развитием воспитательных систем и воспитательного пространства, которое способствует формированию социальной активности личности. Примером использования организаторской функции можно считать организацию и посещение театра, картинной галереи, краеведческого музея, красивых мест малого города;

– демонстрационная функция обусловлена требованием эталонности действий педагога, который должен своим примером передавать курсантам эстетический вкус и воображение. В рамках реализации демонстрационной функции преподаватель готовит курсантов к созданию презентаций о литературных и художественных произведениях, об отечественном и зарубежном искусстве, живописи и скульптуре.

Реализация выше обозначенных функций будет способствовать формированию социальной активности будущего офицера посредством эстетического воспитания.

В ходе изучения роли эстетического воспитания в формировании социальной активности личности нами была проведена опытно-экспериментальная работа. Целью нашего исследования является теоретически обосновать и экспериментально апробировать программу эстетического воспитания будущего офицера.

В рамках констатирующего эксперимента проведена диагностика влияния эстетической воспитанности курсантов на саморазвитие личности.

Использовалась анкета «Роль прекрасного в моей жизни». Данная анкета разработана нами с целью выяснения влияния эстетической воспитанности курсантов на саморазвитие личности. Анкетирование включало вопросы о накоплении знаний литературных и художественных произведений, знаний об искусстве, изобразительном творчестве. Результаты опроса показали, что курсанты 1 и 2 курсов владеют знаниями в области эстетического образования. 75% курсантов регулярно читают художественную литературу, знакомятся с культурным наследием. 67% посещают театр, картинную галерею, краеведческий музей, красивые места малого города.

Полученные результаты позволили разработать систему мер по формированию социальной активности личности будущего офицера посредством эстетического воспитания. Данная программа предполагает трансляцию личностного опыта и реализацию практической деятельности в создании эстетического продукта, которая способствует развитию творческого мышления.

Выводы. Социальная активность военнослужащего должна развивать посредством множества направлений. Одним из ведущих направлений воспитательной деятельности в данном вопросе отводится эстетическому воспитанию.

В процессе осуществления эстетического воспитания используются определенные методы и технологии, которые дают возможность преподавателям и будущим офицерам вместе решать вопросы эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание нацелено на формирование социальной активности личности, как в эстетическом плане, так и в умственном, нравственном и физическом. Эта задача реализуется посредством: овладения военнослужащими знаниями художественно-эстетической культуры, развития у них эстетических, психологических качеств, которые выражены эстетическим восприятием, чувством, оценкой, и другими психическими категориями эстетического воспитания.

Конечной целью эстетического воспитания будущего офицера является сформированность у него социальной активности, которая будет способствовать дальнейшему профессиональному совершенству.

Вся система эстетического воспитания курсанта должна обеспечивать целостное эстетическое развитие, связанное с обогащением личности художественно-эстетическими знаниями, пониманием произведений искусства, обучением навыкам самостоятельной деятельности в искусстве, развитием с помощью занятий искусством природных сил, музыкального слуха, художественной зоркости, творческого воображения, оригинальности мышления, сформированности устойчивого эстетического сознания.

Таким образом, эстетическое воспитание будущего офицера нацелено на формирование его общественной активности во всех сферах его профессиональной деятельности.

Литература:

1. Карцева Г.А., Игнатова Е.Ю. К вопросу об эстетическом воспитании // Аналитика культурологии – 2014. – №3. – С. 134-140.

2. Киященко Н.И.Трансформация эстетического воспитания в эпоху глобализации и смены цивилизаций // Век глобализации – 2010. – №2. – С. 133.

3. Основы военной психологии и педагогики: Понятийно-категориальный аппарат / Под ред. Н.А. Данилюк, С.Ф. Барковского. – Даугавпилс, 1989. – 49 с.

УДК 37.036
кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Григорий Иванович
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования творческой активности в аспекте становления будущего педагога-музыканта. Автор раскрывает некоторые особенности организации самостоятельной учебной деятельности как необходимой предпосылки творческого развития студентов, предлагает типологию самостоятельных заданий по степени сложности решения творческих задач. Анализу подвергаются содержательный и процессуальный аспекты выполнения самостоятельных творческих заданий.

Ключевые слова. Творчество, творческая активность, виды музыкальной деятельности, музыкально-педагогическая деятельность, степень обобщенности музыкальных понятий, музыкальные способности, самостоятельные задания.

Annotation. The article deals with the formation of creative activity in the aspect of the formation of the future teacher-musician. The author reveals some features of the organization of independent learning activities as a necessary prerequisite for the creative development of students, offers a typology of independent tasks according to the degree of complexity of solving creative tasks. The content and procedural aspects of performing independent creative tasks are analyzed.

Keywords. Creativity, creative activity, types of musical activity, musical pedagogical activity, degree of generalization of musical concepts, musical abilities, independent tasks.

Введение. Процесс подготовки учителей для системы общего музыкального образования имеет особую логику, в которой возникают свои специфические сложности. Если мы возьмем лишь некоторые, необходимые умения учителя для успешной работы с детьми в школе, то увидим, что об одинаковой подготовке по всем компонентам профессиограммы учителя музыки говорить не приходится.

Все студенты разнятся по степени готовности к разным видам музыкальной деятельности (игра на инструменте, пение, дирижирование, словесно-логическая интерпретация музыки, музыкально-педагогический анализ и т.п.). Студенты приходят в вуз с разной степенью музыкальной подготовки, имеют разные музыкальные способности, разную мотивацию.

Бесспорно, каждый преподаватель в своем виде музыкальной деятельности, работая со студентами, пытается достичь наивысшего результата. Инструменталисты предлагают студентам программы, которые позволяют, как им кажется, развить оптимальные навыки игры на инструменте. Хоровики стремятся к формированию у студентов способностей руководить хором. Вокалисты ратуют за развитие голоса и вокальных навыков. Теоретики считают, что без осмысления всей полноты музыкальной культуры человечества учитель музыки не состоится. Все эти позиции верны. Но при всем при этом часто происходит не целостное формирование личности учителя музыки, а «разрозненный хор» не всегда связанных воздействий, мешающий воплощению основной идеи.

Процесс формирования творческой активности в системе музыкальных занятий получил отражение в исследованиях О. А. Апраксиной [1], Н. А. Ветлугиной [3], Н. Л. Гродзенской [4], Д. Б. Кабалевского [5], В. Н. Шацкой [7] и их последователей.

Главными показателями будущей успешности педагога-музыканта следует признать его искреннюю любовь к музыке, желание поделиться этой любовью с детьми, а значит, творчески проявляться в своей деятельности. «Действительно, творить – значит быть искренним, творить – значит любить» [2, с. 231]. Ведь без проникновения в творческую природу музыкального искусства, без вдохновенного отношения к нему оно непознаваемо. Именно поэтому выпускники успешно внедряются в учебный процесс школы в том случае, если они приобрели хотя бы некоторый опыт творческой деятельности, творческого взаимодействия со своими воспитанниками.

Изложение основного материала статьи. Эффективность творческого развития студентов зависит от важного условия: включенности их в самостоятельную музыкальную работу. Студент должен не просто фиксировать в своем сознании музыкальные знания, но уметь их трактовать, объяснять, применять; он должен самостоятельно добывать недостающие знания. Стимуляторами самостоятельной деятельности студентов по творческому овладению знаниями, умениями и навыками призваны стать самостоятельные задания.

Потенциальная возможность формирования музыкальных знаний, умений и навыков заложена в содержании предметов музыкально-эстетического цикла, где музыкальные знания зафиксированы в музыкальных понятиях, а необходимость оперировать понятиями выступает предпосылкой развития умений и навыков.

Именно понятия, являясь опорными точками в содержании обучения, могут стать основаниями типологизации самостоятельных заданий; ибо любое самостоятельное задание, имея свою дидактическую цель, должно основываться на логико-содержательной структуре познания музыки как целостного явления.

Это – содержательная сторона проблемы, для учета которой важно четко определиться в системе музыкальных понятий, т.е. увидеть их логику, степень обобщенности и соподчиненность. При этом следует учесть и то, что любой предмет учебного плана не имеет приоритетного значения для раскрытия содержательной сущности каждого конкретного музыкального понятия; ведь все музыкальные знания одинаково важны для всех видов музыкальной деятельности.

По степени обобщенности музыкальные понятия можно дифференцировать следующим образом.

Первый класс – понятия, раскрывающие сущность средств музыкальной выразительности. Это – понятия о звуке, мелодии, ритме, метре, размере, гармонии, ладе, тональности и т.п. Понятия данного класса представляют собой «элементарную» базу содержания музыкального искусства. Понятия данного класса обогащают память обучающихся знаниями материальных основ музыкального искусства. Они являются основой овладения многими исполнительскими и исследовательскими навыками, без которых немыслимо познание музыки. В опоре на данные понятия формируются музыкальные способности: звуковысотный слух,

ладовый слух, ритмическое чувство и др. В то же время, если деятельность происходит только на уровне этой категории понятий, то такая деятельность будет характеризоваться преобладанием репродуктивных видов действий (запоминание, длительная отработка навыков, буквальное воспроизведение и т.п.).

Взаимодействующая совокупность указанных понятий в каждом конкретном случае (речь идет о конкретном произведении) позволяет подняться до уровня более обобщенных понятий. Такими понятиями (на втором уровне обобщенности) являются понятия о жанре, содержании и форме. Конкретно-оригинальная взаимозависимость средств музыкальной выразительности формирует жанр, форму произведения, позволяет говорить о неповторимости его содержания, а разнообразие жанров, форм и неповторимость содержания каждого произведения объективно выдвигают необходимость познания на втором уровне обобщенности понятий, что дает возможность ориентироваться в жанрах программной и непрограммной, вокальной и инструментальной музыки, соотносить первичные и вторичные жанры, видеть внутренние связи в содержании и форме музыкальных произведений. Сам процесс познания на таком уровне обобщенности понятий предполагает владение многими действиями и операциями, при этом требует выделения главного на основе понимания его сущности.

Еще более обобщенный уровень музыкальных понятий в содержании музыкального обучения связан с характеристикой музыкально-эстетических явлений действительности. К этим понятиям относятся понятия о музыкальной культуре общества, о ее функциях, об индивидуальной музыкальной культуре личности, понятия об исторических стилях в музыке, о композиторских и исполнительских стилях и др. Широта таких понятий дает возможность раскрыть взаимосвязь многих частных понятий, толковать их в синтетическом единстве. Деятельность на данном уровне понятий позволяет оперировать огромными пластами музыкальных знаний; в конкретном видеть общее и, наоборот, в общем – конкретное.

Самая высокая степень обобщенности достигается на уровне общеэстетических категориальных понятий. Это, в первую очередь, категории эстетики, такие как: прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое. Это понятия: эстетическая культура, эстетический вкус, эстетическая оценка, художественная деятельность, художественное творчество и др.

Следует отметить, что показанное структурное разделение понятий в содержании музыкального обучения носит относительно условный характер, тем не менее, позволяет подойти к проблеме типологии самостоятельных заданий.

По нашему мнению, выполнение самостоятельных заданий, предполагающих возможность «движения» в познании студентов от одного класса понятий к другим, заключает в себе творческое начало. И, наоборот, познавательная деятельность только на одном уровне обобщенности понятий характеризуется репродуктивностью, воспроизведением либо формальным действием.

Сказанное обосновывает три типа заданий: задания, предполагающие преобладание индуктивного способа познания; задания, предполагающие преобладание дедуктивного способа познания; задания, в ходе выполнения которых требуется сочетание обоих способов (комбинированные).

Третий тип заданий наиболее типичен для творческих проявлений студентов, т.к. требует наиболее сложной мыслительной деятельности. Кроме того, задания первого и второго типов легко могут быть преобразованы в комбинированные (что собственно и делается студентами, обладающими достаточным уровнем творческой активности), т. е. осуществляется как бы выход за рамки заданного для наиболее полного и глубокого решения проблемы. В то же время студенты, пока еще не владеющие достаточным опытом творческого преобразования музыкальных знаний и умений, должны включаться в систему выполнения заданий первых двух типов.

Таким образом, для развития творческой активности студентов в самостоятельных заданиях должна быть предусмотрена возможность оперировать понятиями разной степени обобщенности.

Необходимо подчеркнуть, что содержательная сторона творческого познания в самостоятельных заданиях выполняет некую внешнюю конструктивную функцию и указывает на общее направление в познавательной активности (от незнания - к знанию, от исходных знаний – к новым знаниям). Для того чтобы в разработке заданий были учтены реальные творческие возможности студентов, важно видеть процессуально-психическую сторону познания, связанную с развитием творческих способностей.

Центральной интегрированной способностью в музыкально-творческом познании выступает способность к эмоционально-образной интерпретации музыкальных явлений. В свою очередь, интерпретация является результатом творческого процесса или частью этого результата.

Как творческая способность эмоционально-образная интерпретация проявляется через большую совокупность действий и операций, раскрывающихся в умениях и навыках. Действия, а с ними и операции условно разделяются на предметно-практические, словесно-логические и мыслительные. Первые два вида действий можно легко наблюдать и фиксировать в ходе всего процесса обучения.

В качестве частного варианта предметно-практических действий можно выделить действия музыкально-исполнительские (т. е. действия по отработке тех или иных исполнительских умений и навыков). Логика реализации таких действий довольно полно представлена в методиках музыкального обучения исполнительских классов. Результатом таких действий является исполнительская интерпретация.

Результатом словесно-логических действий может считаться словесно-логическая интерпретация. Данные действия направлены на формирование умений описывать и объяснять те или иные музыкальные явления. Вербальная интерпретация связана с написанием или устным изложением разного рода проблемных тем касающихся музыкальной теории, музыкального исполнительства, восприятия музыки, психологии музыкального искусства и т. п.

Так как в системе музыкально-педагогического обучения важен вторичный результат, а именно музыкально-педагогическая интерпретация, то есть все основания считать, что процесс ее реализации включает действия как предметно-практические, так и словесно-логические.

На основании сказанного можно выделить три типа самостоятельных заданий: задания, направленные на реализацию исполнительской интерпретации; задания, направленные на реализацию словесной характеристики музыкальных явлений; задания, связанные с педагогической интерпретацией музыки, музыкальной деятельности детей и педагогов.

В то же время предметно-практические и словесно-логические действия в деятельности студента не могут привести к творческой интерпретации, если они оторваны от содержательно-понятийной стороны

познания. Связующим звеном здесь должно выступать творческое мышление (в данном случае – эмоционально-образное мышление).

Мыслительные действия и операции представляют внутреннюю, сущностную сторону творческого познания. Именно поэтому только на основе анализа музыкального мышления возможна типологизация самостоятельных заданий, учитывающих уровни творческой активности студентов, их степень музыкальной и общей подготовки. С одной стороны, творческое мышление позволяет творчески осмыслить содержательно-логический аспект музыкального искусства, с другой – творчески интерпретировать музыку. Сказанное подтверждает мысль о том, что «творческое постижение замысла композитора, понимание музыки, переживание ее основаны на сложном взаимодействии эмоционального и рационально-логического» [6, с. 43].

Таким образом, если в заданиях учесть степень сложности мыслительных операций, степень их разнообразия, характер творческой задачи, то, исходя из уровня творческой активности каждого студента, можно способствовать его творческому развитию.

Для того чтобы овладеть теоретическим материалом, освоить исполнительские навыки, выучить то или иное произведение, студентам приходится выполнять значительное количество самостоятельных действий, но чаще студенты при этом мало мыслят. Мышление зачастую протекает в русле готовых заданных алгоритмов, на уровне отработки практического навыка. В практике музыкального обучения часто преобладают системы упражнений, вопросов, заданий, побуждающих студентов либо к дословному воспроизведению образца, либо в лучшем случае – преобразованию этого образца. Актуальной необходимостью является нахождение путей организации самостоятельной поисковой работы студентов в сфере музыкального искусства и музыкальной педагогики.

О наличии элементов творчества в самостоятельной работе студента можно судить по особому характеру мышления, выражающемуся продуктивностью. Для реализации творческого задания студент вынужден отбирать значительное количество знаний (из областей исполнительского искусства, теории музыки, музыкальной педагогики и т.п.), оперировать этими знаниями и в результате может приходить либо к новому знанию, либо по- своему интерпретировать знания.

При разработке типов самостоятельных заданий, учитывающих уровни активности и степень подготовки студентов, важно видеть соотношение операционной стороны мышления и его целевого компонента.

Самый высокий уровень творческого мышления связан с самостоятельной постановкой творческой задачи и оригинальным ее решением. Отсюда одна из групп самостоятельных заданий должна строиться по принципу создания таких условий, чтобы студент имел возможность самостоятельно сформулировать проблему (ряд проблем), выдвинуть задачу (ряд задач) и предложить ход решения. Такой тип заданий рекомендуется для студентов с достаточно высоким уровнем музыкального развития. Данные задания мы называем творческими.

Другая группа заданий (репродуктивно-творческих) предусматривается для студентов, имеющих недостаточный или относительно средний уровень подготовки. Для них задачи формулируются, как правило, педагогом и создаются условия для того, чтобы студент «принял» их, чтобы они для студента стали актуальными, получили личностный смысл.

Выводы. Для обеспечения эффективности процесса обучения в вузе требуется реализация нескольких педагогических условий:

- необходимо учитывать уровни творческого развития каждого студента;
- музыкальное обучение студентов должно осуществляться с учетом взаимодействующей логики обобщенных и частных понятий;
- студенты должны быть включены в активную самостоятельную деятельность через систему дидактически обоснованных заданий.

Возрастные особенности студентов, уровень их общей подготовки, наличие определенных музыкальных знаний, умений и навыков позволяет уже на первых этапах обучения в вузе включать в самостоятельную работу задания, выполнение которых требует не только воспроизведения, но и творчества. В противном случае длительная остановка на уровне репродуктивно-воспроизводящей деятельности ведет к застойным явлениям в учении студента, служит основанием выработки жестких неподвижных стереотипов в мышлении, отрицательно влияет на мотивацию учения.

Литература:

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Блох О. А. Музыкальное творчество как объект теоретического анализа // Вестник МГУКИ. - 2015. - № 6. - С. 230 – 237.
3. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С. 229 – 243.
4. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
5. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления. - М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
6. Казахватова Л. А. Педагогический артистизм в профессиональной деятельности педагога-музыканта // Известия ВГПУ. – 2017. - № 5. – С. 42-46.
7. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.

УДК: 372.016:811.161.1

кандидат филологических наук, доцент Шейнова Татьяна Геннадьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
студентка 3 курса педагогического факультета Сахарова Анна Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФЕМНОГО СОСТАВА СЛОВА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы изучения морфемного состава слова в начальных классах; раскрываются возможности уроков русского языка и внеурочных занятий по формированию познавательного интереса учащихся к изучению состава слова.

Представлен комплекс упражнений, заданий занимательного, творческого характера, который будет полезен как самим обучающимся, так и педагогам начального образования.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), познавательный интерес, морфема, морфемный состав слова.

Annotation. This article deals with the study of morphemic composition of words in primary school. It also discusses the possibilities of Russian language lessons and extracurricular activities in the process of cognitive interest formation in the study of word composition.

The article presents a set of entertaining creative exercises and tasks which can be useful for teachers of primary education, students and schoolchildren.

Keywords: Interest, cognitive interest, morpheme, morphemic composition of the word, Federal state educational standard of primary education, syllabus.

Введение. Педагог начальной школы ведет образовательную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС НОО, отличительной особенностью которого является системно – деятельностный подход к обучению.

В процессе модернизации начального образования главной задачей учителя является не столько передача ученику определенной, готовой суммы знаний, сколько формирование способности «самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая ведущую образовательную компетенцию – умение учиться» [6, с. 9].

Школьник должен полноценно освоить следующие компоненты учебной деятельности: «1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка)» [1, с. 27]. В связи с этим изменилась роль начальной школы в обучении, которая теперь заключается в интеграции, обобщении, осмыслении новых знаний, увязывании их с жизненным опытом ребенка на основе формирования умения учиться.

Актуальными становятся не только проблемы отбора предметного содержания и организации учебного процесса, но и развитие способности учащихся к познавательной деятельности. Школьники становятся активными участниками учебно-воспитательного процесса, так, не получая от педагога ответов на все вопросы, они стремятся к самостоятельному поиску решений поставленных задач. Задача учителя при этом - создать условия, которые направлены на развитие личной инициативы школьников, уверенности, способности к эффективному общению.

Важнейшее значение в обучении имеет усвоение русского языка. В материалах ФГОС второго поколения и в рабочей программе определяется особый статус русского языка как учебного предмета: «Русский язык» — это главный, центральный предмет в начальном звене школы, неразрывно связан со всеми школьными предметами, влияет на качество их усвоения, обеспечивает готовность выпускников начальной школы к дальнейшему образованию» [5, с. 10].

В начальных классах закладываются основы изучения разделов русского языка, в том числе и морфемики, усвоение которой имеет исключительно важное значение в развитии лингвистических способностей детей, их общем развитии и формировании познавательного интереса к языку.

Формулировка цели статьи и задач. В статье предпринята попытка раскрыть содержание познавательного интереса, представить комплекс заданий занимательного, творческого характера, способствующих формированию познавательных учебных действий младших школьников при изучении состава слова.

Изложение основного материала статьи. Современная система образования призвана решать задачи, ориентированные на формирование личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к грамотному взаимодействию с окружающим миром. Для достижения необходимых результатов большое значение имеет первоначальный период обучения в школе, в процессе которого закладываются основы знаний об окружающей среде, развивается познавательный интерес и формируется познавательная активность младших школьников. Именно в этом возрасте в процессе учебно-воспитательной деятельности ребенок наиболее продуктивно овладевает универсальными способами действий, так необходимыми ему на последующих этапах обучения и развития.

Универсальные учебные действия (личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные), как сказано в Стандарте второго поколения, относятся к метапредметным результатам освоения младшими школьниками образовательной программы начального общего образования [7].

Познавательные учебные действия включают в себя общеучебные, логические действия, постановку и решение проблемы.

Познавательные учебные действия будут иметь результат в том случае, если ребенок будет проявлять познавательный интерес к изучаемому, проявляя активность в решении проблемы и поиске необходимой информации.

Педагоги и психологи не дают единого, однозначного ответа на вопрос, что же такое интерес. Интерес определяется как «положительное оценочное отношение субъекта» (Подласый И.П.); как «эмоционально-

познавательное отношение к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности» (Морозова Н.Г.); как «тенденция или направленность личности, заключающаяся в сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете» (Рубинштейн С.Л.); как «специфическая форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке личности в окружающей действительности» (Маклаков А.Г.).

Таким образом, интерес – это широкое понятие, которое связано с различными сторонами деятельности человека. Интерес к учебе связан с проявлением эмоциональных процессов, с чувствами удовольствия, удовлетворения ребенка от познания, усвоения чего-то нового, ранее неизвестного. Для поддержания устойчивости интереса необходима и сформированность учебной деятельности, а также связанные с ней способности к самостоятельному решению учебных целей. Реализация интереса связана с умственной деятельностью ребенка, с пониманием изучаемого материала. Также ученик должен проявить желание, настойчивость, волю в решении поставленных задач.

С первых дней обучения начинается формирование познавательных интересов младших школьников. Ученые дают следующие определения понятию «познавательный интерес»: «избирательная направленность личности, обращённая к области познания, к её предметной стороне и к самому процессу овладения знаниями» (Щукина Г.И.); «важная личностная характеристика школьника и интегральное познавательно-эмоциональное отношение школьника к учению» (Морозова Н.Г.); «чувственно окрашенная потребность, прошедшая стадию мотивации, придающая деятельности человека увлекательный характер» (И.Ф. Харламов); «особая избирательная тенденция личности на процесс познания, характер которой выражается в какой-либо определенной области» (С.Л. Рубинштейн).

В данных определениях актуализируются различные стороны познавательного интереса, однако они не противоречат друг другу, а объединяют признаки этого понятия в единое целое и подчеркивают его многогранность.

Критериями сформированности познавательного интереса, считает Морозова Н.Г., являются следующие особенности учебной деятельности школьников: сосредоточенность на изучаемом материале, отсутствие отвлечений, преобладание направленного внимания, постановка вопросов [4, с. 9]. Таким образом, младший школьник становится активным субъектом учебной деятельности.

Каждый учитель воспитывает интерес к своему предмету. Как учебный предмет, русский язык входит в образовательную область «Филология», одной из задач которой является развитие способностей к творческой деятельности. А одной из целей предмета является «пробуждение познавательного интереса младших школьников к языку, стремления совершенствовать свою речь» [5, с. 4].

Курс русского языка включает в себя начальные сведения из областей фонетики, графики, орфоэпии, лексикологии, морфемики и словообразования, морфологии и синтаксиса. «Содержание курса имеет концентрическое строение, предусматривающее изучение одних и тех же разделов и тем в каждом классе. Такая структура программы позволяет учитывать степень подготовки учащихся к восприятию тех или иных сведений о языке, обеспечивает постепенное возрастание сложности материала и организует комплексное изучение грамматической теории, навыков правописания и развития речи» [5, с. 6].

Важное значение в языковом образовании детей имеет изучение морфемной структуры слов.

В разделе «Состав слова», который входит в систематический курс русского языка, согласно рабочей программе учебно-методического комплекса «Школа России», изучаются следующие темы: родственные (однокоренные) слова; однокоренные слова и формы одного и того же слова; основа слова, корень, приставка, суффикс, окончание. Обращается внимание учащихся на значения морфем, на чередования звуков в корне, на изменяемые и неизменяемые слова.

Изучая морфемный состав слова, закономерности функционирования составляющих его частей, младшие школьники получают теоретические знания о русском языке. Подбирая к какому-либо слову родственные слова, они определяют лексическое значение производного слова, устанавливают структурно-семантические связи между различными наименованиями явлений окружающей действительности.

Установление связи между частями слова и их правописанием позволяет повышать орфографическую грамотность учащихся. Окончания слов изучаются не столько в теме «Состав слова», сколько при изучении склонения именных частей речи и спряжения глаголов.

В начальной школе специально не изучаются способы словообразования, но наблюдения над использованием, например, приставок, суффиксов позволяют делать выводы о характерных способах образования отдельных частей речи. Так, младшие школьники приходят к заключению о том, что имена прилагательные чаще всего образуются с помощью суффиксов, а глаголы – с помощью приставок.

Таким образом, состав слова не изучается изолированно, а связан с другими разделами русского языка. Критериями усвоения материала методисты называют следующие: умение правильно выбрать слово, употребить его в нужном значении; умение разобрать слово по составу, дать определение морфем; умение применять знания для решения орфографических задач; умение решать познавательные задачи по составу и образованию слов [3, с. 236].

Наблюдения над структурой и образованием слов подводят учащихся к пониманию закономерностей развития языка, формируют познавательный интерес к слову, способствуют успешному овладению речевой деятельностью, развивают в детях стремление наиболее точно выразить свои мысли и повышать свою речевую культуру.

Перед учителем стоит задача: создать такие условия, при которых у учащихся возникает потребность в добывании новых знаний, формируется познавательный интерес, активизируется мыслительно-поисковая деятельность, реализуется их творческий потенциал. Все эти факторы отражают требования ФГОС НОО к подготовке современного школьника, которого в школе должны научить учиться.

Взаимодействие участников образовательного процесса характеризуется высокой степенью их коммуникации, сменой видов деятельности, разнообразием форм и приемов поиска и усвоения новых знаний.

Для этого необходимо, чтобы в школе особое место занимали такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке и внеурочной деятельности каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда.

Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка проходит более эффективно в процессе систематического решения проблемных ситуаций и задач на уроке; реализации

дифференцированного, индивидуального подхода при организации самостоятельной работы; использования интересных, занимательных дидактических материалов, игровых заданий и заданий творческого характера. Выполнение этих заданий позволяет узнать новую информацию, развивать языковое чутье обучающихся, обогащать их словарный запас.

Особого внимания заслуживают задания, предусматривающие работу учащихся с символами, шифрами, кодами. Их использование позволяет формировать абстрактное мышление, развивает быстроту реакции, способность принимать самостоятельные решения и аргументировать их [2].

Младший школьник учится в процессе выполнения заданий определять цель и задачи своей работы, выбирать адекватный способ своих действий, планировать этапы решения задачи, осуществлять контроль промежуточного и конечного результатов работы, устранять ошибки.

Приведем примеры упражнений занимательного, игрового, творческого характера, которые могут быть использованы при изучении морфемного состава слова. Задания к упражнениям разработаны студенткой педагогического факультета Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево Московской области) Сахаровой А.А.

Все упражнения проиллюстрированы, эстетично оформлены, но в рамках статьи это продемонстрировать не представляется возможным, поэтому остановимся на содержании заданий.

1. Ответьте на вопросы, подбирая к выделенным словам однокоренные.

1) Кто водит трактор? А кто ездит на велосипеде?
2) Кто работает в библиотеке? А кто пишет книги?
3) Как называются жители города? А жители села?
4) Кто охраняет границу? А кто сторожит дом?
5) Кто выпекает булочки? А кто варит суп в столовой?

2. Прочитайте слова: март, кино, улетел, пальто, грусть, осенняя, соловей, далёкий, про, солнце, тень, метро, жалюзи, яблоко, смотрю.

Разделите слова на 3 группы:

1) имеют ненулевое окончание,
2) имеют нулевое окончание,
3) не имеют окончания.

3. Прочитайте стихотворение.

В лесочке над речкой
Построена дачка.
На дачке живет
Небольшая собачка.
Собачка довольна
И лесом, и дачей,
Но есть огорчения
В жизни собачьей.(Б. Заходер)

Найдите слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Обозначьте эти суффиксы. Найдите в стихотворении формы одного и того же слова.

4. Найдите слова, имеющие одинаковый состав, и запишите их парами.

Пригород, перец, побелка, рамка, солнышко, сахар, выпечка, поток.

5. Соедините пары слов, из которых можно составить сложные слова:

Вода, сам, пар, море, лес - летать, рубить, плавать, ходить, лазать.

Составьте с этими словами предложения.

6. Подберите родственные слова, соответствующие данным схемам:

Нора - корень, суффикс, окончание.
Большой – приставка, корень, окончание.
Дом – приставка, корень, суффикс, окончание.

7. Украсьте новогоднюю ёлочку только теми шарами, на которых записаны слова, имеющие приставку по-.

Поднять, подуть, поиск, полка, повар, погода, ползти, поезд, пожать, подать.

8. Расставьте чашки по полкам. На верхнюю полку поставьте чашки, в которых слова образованы с помощью приставок, а на нижнюю - с помощью суффиксов.

Посолить, грузовик, листва, соавтор, чистота, нажать, небольшой, зимний.

9. Замените приставки таким образом, чтобы получились слова - антонимы.

Закрыть, вход, выключить, улететь, развязать, отлив, приехать.

10. Поселите в маленький домик слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а в большой - слова, не имеющие суффиксов.

Тарелка, ключик, снежок, мышка, парик, полка, замочек, урок, человек, палка.

11. Расставьте вагончики по порядку. Назовите морфемы в получившихся словах.

Воз – к – пере – а.
Ое – без – н – облач.
Езд – а - к – по.
Ск – при – мор- ий.

12. Какие слова в корзинке лишние? Объясните свой ответ.

Пирог, пирожок, пирога, пирожковая.
Компьютер, компьютерный, компьютерщик, компьютеры.

13. К глаголу «лететь» подберите все возможные приставки. Найдите или нарисуйте картинки, соответствующие полученным словам.

14. Верно ли, что слова «победа», «земляника» имеет данную схему состава?

- приставка, корень, окончание;
- корень, суффикс, суффикс, окончание.

Объясните свой ответ.

Подобные задания вызывают познавательный интерес младших школьников, активизируют мышление детей, развивают их самостоятельность в поиске правильного решения учебной задачи. Они учатся работать

с информацией, представленной в разных форматах: учебная книга, лингвистические словари и справочники, текст, рисунок, таблица, модель слова.

Выводы. Формирование интереса к обучению в целом и познавательного интереса в той или иной предметной области начинается уже с начальных классов, так как с поступлением в школу меняется социальный статус ребенка, начинается его систематическое обучение, расширяются контакты с окружающими миром, увеличивается потребность в самовыражении.

В этот период закладываются основы лингвистического образования младшего школьника, начинается работа по развитию культуры речи, формированию сознательного отношения к языку.

Познавательный интерес к различным уровням языка, в том числе к морфемике и словообразованию, способствует развитию у школьников интеллектуальных умений анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, классификации, обобщения, что служит основой для дальнейшего формирования познавательных универсальных учебных действий с языковыми единицами.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2010. - 152 с.

2. Колычева Г.Ю., Шейнова Т.Г. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка. – Сборник научных трудов «Проблемы современного педагогического образования». Сер.: Педагогика и психология. – Вып. 58. Ч. 3. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 134 – 138.

3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 464 с.

4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М.: Знание. - 1979. – 48 с.

5. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1—4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / [В. П. Канакина, В. Г. Горецкий, М. В. Бойкина и др.]. — М.: Просвещение, 2014. — 340 с.

6. Сборник учебных программ «Школа России». 1 – 4 классы. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений / [Анащенкова С.В., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. и др.]. Научный руководитель УМК «Школа России» - А.А. Плешаков. - М.: Просвещение, 2011. —528 с.

7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

Педагогика

УДК: 82.0

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
филологического образования Шерстобитова Ирина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

КОНЦЕПТ «НИГИЛИЗМ» В ЕСТЕСТВОЗНАНИИ И В ДИСКУРСЕ РОМАНА И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

Аннотация. В статье рассматриваются концепты как методическая база метапредметного обучения и формирования личностных результатов обучающихся. Модель урока-штудии «нигилизм» позволяет выявить межпредметный и метапредметный характер романа «Отцы и дети» И.С. Тургенева и показать возможности использования текста писателя на уроках естествознания и литературы.

Ключевые слова: концепция гуманитаризации, концепт, концептный анализ, урок-штудия, интеграция, метапредмет.

Annotation. The article discusses the concept as the methodological framework of interdisciplinary learning and personal outcomes of students. The model of the lesson-study "nihilism "allows to reveal the interdisciplinary and metasubject character of the novel" Fathers and children " by I. S. Turgenev and to show the possibilities of using the writer's text at the lessons of natural science and literature.

Keywords: concept of humanitarization, concept, conceptual analysis, lesson-study, integration, metasubject.

Введение. Один из принципов глобального образования предполагает воспитание широты видения мира («мировоззренческой перспективы»), признание равноправными разных точек зрения на мир, разных «образов мира». В целостном виде это отражается в концепции гуманитаризации естественно-научного образования (И.Ю. Алексашина) [2, с. 10].

Естественно-научная культура, реализующаяся в системе «природа-культура-человек» [1, с. 28], является органическим целым гуманитарной культуры, понимаемой как «система идей, закономерностей, понятий, фактов, явлений, процессов, содержащихся в сфере наук, искусстве, религии, обращенных к жизни человека, освоенных им и применяемых им в жизни, помогающих дальнейшему его развитию как личности и интеграции в человеческое сообщество» [6, с. 10]. Также, наряду с «человекообразующей функцией», гуманитарная культура проявляется в реализации «культуросозидательной функции», закладывая механизм культурной идентификации [20, с. 11].

Изложение основного материала статьи. Гуманитарная культура - это формирование гуманитарного мировоззрения, понимаемое нами как потребность в целостном восприятии мира, наличие способности к интегральному мышлению, умение рефлексировать над способами своего поведения и деятельности. Концептный анализ является одним из инструментов интериоризации ценностей и смыслов культуры и формирования на их основе ценностно-смысловых ориентиров (ЦСО) [3, с. 23], формирования гуманитарной культуры, включающую естественно-научную составляющую. Концепт (*лат.* conceptus – мысль, представление) в нашем понимании – система ценностей и смыслов, способствующая интеграции естественно-научного и гуманитарного образования [1, с. 51]. Обучение осуществляется в рамках уроков-штудий на основе авторской модели концептного анализа [19, с. 11]. Формируется, по Д.С. Лихачеву,

концептосфера личности [9, с. 3]. Как отсроченный результат глобального образования для обучающегося может быть наличие сформированных в ученике качеств будущего ученого, в том числе ученого-естественника, обладающего гуманитарным мировоззрением.

Приведем пример сценария урока в формате штудии, нацеленного на построение концепта «нигилизм» (это может быть интегрированный урок предметов естественно-научного и гуманитарного циклов для 10 класса). Проблема «Каким должен быть учёный?» может обсуждаться в рамках любого предмета.

Для того чтобы сформировать концепт «нигилизм», необходимо обратиться к тексту романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»: внимание учащихся привлекает неологизм Тургенева «самоломанный». Обучающиеся замечают, что в Базарове, как покажет вторая часть романа, потенциально присутствует все, что он отрицает: и способность любить, и народное чувство, и семейное начало, и даже умение ценить красоту и поэзию. Внутренняя жизнь Базарова в изображении Тургенева - это постоянная, упорная и ожесточенная борьба с самим собой, стремление насильственно подавить в себе свою человеческую природу ради убеждений (чтобы называться нигилистом).

На ассоциативном этапе (штудия № 1 «Мир ассоциаций») в рамках применения приёма «ассоциативный эксперимент» обратимся к открытиям известных психологов. Просим подготовленного учащегося озвучить данные исследований. Эрих Фромм предложил подходить к нигилизму как к одному из механизмов психологической защиты [18, с. 11]. Понятие нигилизм также анализируется В. Райхом, который писал о том, что такие особенности, как пренебрежительное, ироничное и вызывающее поведение, - это остатки сильных защитных механизмов в прошлом, которые отделились от своих исходных ситуаций и превратились в постоянные черты характера, или «невроз характера», одной из причин которого и является действие защитного механизма - нигилизма. [15, с. 2]. Учащиеся делают выводы о том, что нигилизм – это психологические нарушения и заболевание нервной системы человека.

На втором (словарном) этапе (штудия № 2 «Вначале было слово…») осуществляется выявление словарных дефиниций слова, выделение ключевого, обновление смыслов слова. В рамках применения приема «диалог "человек-словарь-текст"», актуализируя свои знания по литературе, юные исследователи формулируют выводы, интегрируя словарное определение «нигилизма» и определение в романе, высказывания о нигилизме А.А. Блока и В.В. Маяковского.

Данную работу можно представить в виде таблицы (учащиеся работали в группах):

Таблица 1

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМА «ДИАЛОГ «ЧЕЛОВЕК – СЛОВАРЬ - ТЕКСТ»»	
Словарное определение слова – имени концепта *нигилизм*	**Художественная интерпретация слова – имени концепта *нигилизм***
Нигилизм (от лат. *nihil* - ничто) - полное отрицание всего (установившихся общественных норм, ценностей, авторитетов); полный скептицизм. [5, с. 145.] Безобразное и безнравственное учение, отвергающее все, чего нельзя ощупать [7, с. 78].	«Нигилист - это человек, который не склоняется ни перед какими авторитетами, который не принимает на веру ни одного принципа, каким бы уважением ни был окружен этот принцип», - заявляет Аркадий, явно со слов Базарова [16]. У А.А. Блока в поэме «Возмездие» читаем: «И нигилист в косоворотке придет и нагло спросит водки, чтоб возмутить семьи покой (в том видя долг гражданский свой)» [4]. «Я над всем, что сделано, ставлю «nihil», — утверждал лирический герой Маяковского в поэме «Облако в штанах», тем самым будто бы проповедуя всеотрицание, абсолютный нигилизм. Но вдумчивый читатель заметит, что каждому знаку отрицания соответствует в поэме утверждение собственных представлений об идеале [12].

В рамках применения *приёма «бит знаний»,* пользуясь данными таблицы, назвать качества личности, определяющие поведение Базарова как нигилиста. Обучающиеся говорят о «безмерной гордости», самолюбии, о желании власти над другими людьми: «Когда я встречу человека, который не спасовал бы передо мною, тогда я изменю свое мнение о самом себе», «Ситниковы нам необходимы. Мне нужны подобные олухи. Не богам же горшки обжигать!». Акцентируют внимание на нигилистических принципах Базарова: «Исправьте общество, и болезней не будет» или «Это уж не наше дело, сперва надо место расчистить» дают нам понять, что Базарова не устраивает общество. Обучающиеся видят сходство Раскольниковым, разделяющим людей на два разряда: «право имеющих» и «тварей дрожащих». Великий И.П. Павлов в письме к молодёжи, посвятившей себя науке, желал будущим учёным скромности: «Не давайте гордыне овладеть вами» [14]. Обучающиеся делают промежуточный вывод о том, что философия жизни Базарова, его гордыня очень похожа на «невроз характера». И здесь необходима историческая справка. Подготовленный ученик: «В России начала шестидесятых годов XIX века выходцы из неблагородных сословий (разночинцы) получили доступ к высшему образованию. Они жаждали «наполеоновской» деятельности, признания, хотели приносить пользу, облегчить положение народа, нужды которого им отлично известны. Разночинцы шли, как правило, в естественные науки, но не могли реализовать себя из-за отсутствия протекции. Базаров в «Отцах и детях» - один из представителей нигилистов-шестидесятников». Обучающиеся делают вывод: гордыня Базарова может быть связана с пониманием своей ненужности, неясности результата своей деятельности как учёного.

На этапе диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») в рамках *приёма «диалог с концептом»* ставим философский вопрос: «Кто нужен России?», который И.С. Тургенев поставил в «Отцах и детях». Новое легко может воспринять человек, не обремененный штампами, традициями. Бор, Ньютон, Эйнштейн, Галуа совершили свои открытия, когда им не было и 30 лет, как и Базарову. Что нужно, для того чтобы стать настоящим учёным?

На этапе диалога культур в рамках *приёма «анализ причинно-следственных связей в структуре концепта-суждения»* обратимся к тексту: «...Главный предмет его – естественные науки. Да он все знает...», «...он принялся за своих лягушек, за инфузории, за химические составы и все возился с ними...» Базаров считает, что только естественные науки способны вести к прогрессу. Выдвигаем первую гипотезу: знание естественных наук приведёт к прогрессу? Для актуализации знаний учащихся приведем ещё одну историческую справку: в середине XIX века прогресс естественно-научных знаний был ошеломляющим. Многим тогда казалось, что с их помощью можно решить окончательно все вопросы не только природного порядка, но и социальные, нравственные, эстетические.

Для доказательства или опровержения гипотезы обратимся к тексту: «На что тебе лягушки, барин?» - «А вот на что, - отвечал ему Базаров..., - я лягушку распластаю да посмотрю, что у нее там внутри делается; а так как мы с тобой те же лягушки, только что на ногах ходим, я и буду знать, что и у нас внутри делается» [16].

В рамках применения *приёма «диалог с концептом»* приведем известные научные факты. Геном африканской шпорцевой лягушки весьма близок к человеческому. У нас 1700 генетических совпадений, которые ассоциируются с болезнями человека. Так что эта лягушка - прекрасная модель для экспериментов Базарова как врача. Таким образом, первая гипотеза подтверждена, но с условием понимания ограниченности взглядов Базарова на природу и человека.

Продолжаем моделировать урок как систему доказательств или опровержения гипотез. Работу продолжим на основе анализа в романе концепта «природа». В афоризме Базарова «природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник» есть правда деятельного, хозяйского отношения к жизни. Идеи применения знаний о живой природе для решения инженерных задач принадлежат Леонардо да Винчи, который пытался построить летательный аппарат с машущими крыльями, как у птиц и многое другое. Базаров – экспериментатор. Он критикует науку, не подтвержденную опытом; признает материалистическую медицину. «Ныне в естественных науках, - писал Добролюбов, - усвоен положительный метод, все выводы основываются на опытных, фактических знаниях, а не на мечтательных теориях...» [8, с. 13]. Выдвигаем вторую гипотезу. А правда ли, что естественно-научные взгляды должны быть глубоко материалистическими, без фантазии?

Далее урок в рамках применения *приёма «диалог с концептом»* можно построить как дебаты. Учащиеся, выступающие за «материалистические» научные взгляды, приводят примеры из романа и из высказываний Д.И. Писарева: «В отрицаниях медика Базарова торжествовал трезвый взгляд демократа-разночинца, который видел в отвлеченных философствованиях и поэтических фантазиях нечто избыточное, барское, аристократическое. Павел Петрович напрасно иронизирует: «В принсипы не верит, а в лягушек верит». Писарев произнесет знаменитый парадокс о «глубочайшем уважении и пламенной любви к распластанной лягушке»» [10, с.78]. Учащиеся, выступающие за научную фантазию, приводят примеры из литературы, предвосхитившие будущие научные открытия. Например, Сирано де Бержерак начинил карету ракетами для фейерверка, чтобы совершить путешествие на Луну, задолго до научно-технического ракетостроения. Артур Конан Дойл в рассказах о Шерлоке Холмсе описал неизвестные полиции методы криминалистики. Р. Брэдбери в 1950 году в книге «451 градус по Фаренгейту» описал наушники-капельки. Г. Уэллс словосочетание «атомная бомба» употребил в 1913 году в своей книге «Освобожденный мир» (Атомная бомба была применена в 1945 г.). Ж. Верн в 1868 году в книге «20 000 лье под водой» описал новый тип судов - подводную лодку. В гоголевских «Мертвых душах» дана гениальная преступная схема. Отсюда берет начало современная практика «левых заказов» подрядным фирмам, когда работа выполнена только по документам. С рисунков Леонардо да Винчи начинается научная иллюстрация в современном ее понимании. Известно, что выдающиеся ученые-естествоиспытатели XIX века – И.М. Сеченов, Д.И. Менделеев, А.М. Бутлеров и др. – обладали гуманитарным мировоззрением, опирающимся на широкий кругозор; имели способность к аналогиям и ассоциациям, что и определяло возможность научного предвидения. Очень важно, чтобы в процессе дебатов учащиеся осознали, что без практических знаний и без фантазии в комплексе невозможны научные открытия.

Предлагаем вернуться к взглядам, к философии Базарова как нигилиста: «… важно то, что дважды два четыре, а остальное пустяки», «Порядочный химик в двадцать раз полезнее всякого поэта», «Ты проштудируй-ка анатомию глаза: откуда тут взяться, как ты говоришь, загадочному взгляду? Это все романтизм, чепуха, гниль, художество», «Все люди друг на друга похожи как телом, так и душой; у каждого из нас мозг, селезенка, сердце, легкие одинаково устроены; и так называемые нравственные качества одни и те же у всех: небольшие видоизменения ничего не значат. Люди, что деревья в лесу; ни один ботаник не станет заниматься каждою отдельною березой» [16]. Базаров верит, что существует формула благосостояния и счастья общества, которую науке предстоит открыть. Микроскоп для него – сильнейшее доказательство его правоты. В нем нигилист видит картину всеобщей борьбы; сильный неизбежно и без раскаяния пожирает слабого: «…Инфузория глотала зеленую пылинку и хлопотливо пережевывала ее» [16]. Герой думает, что искусство и другие проявления духовности жизни людей тормозят движение вперед. Выдвигаем третью гипотезу: искусство тормозит движение вперед, к прогрессу?

Для продолжения работы используем концепт «культура». В рамках применения *приёма «генерализация идей»* обращаемся к роману и вспоминаем факты отношения Базарова к культуре, к искусству. Просим учащихся привести примеры из романа. Базаров смеется над творчеством А. С. Пушкина. Нигилист издевается над пристрастиями Николая Петровича Кирсанова к игре на скрипке и чтению стихов. Жизнь таких людей, в понимании Базарова, бесполезна для общества. Базаров советует Аркадию дать Николаю Петровичу вместо пушкинских «Цыган» популярную брошюрку Бюхнера "Stoff und Kraft". Смеется над мелодией Шуберта. Музыка вернется к Базарову в имении Одинцовой: це-мольная соната-фантазия Моцарта, «в которой, посреди пленительной веселости беспечного напева, внезапно возникают порывы такой горестной, почти трагической скорби». Учитель замечает, что Базаров не одинок в нигилистическом отрицании: известных критиков того времени тоже можно назвать нигилистами. Д.И. Писарев отрицал творчество Пушкина, Н.А. Добролюбов лирику Пушкина считал «альбомными побрякушками». А вот В.Г. Белинского Тургенев уважал как ценителя народной культуры и поставил в начале своего романа слова: «Посвящается памяти Виссариона Григорьевича Белинского».

Предлагаем обратиться к концепту «человек» и в рамках применения *приёма «бит знаний»* вспомнить качества личности Базарова как учёного. Базарову абсолютно неинтересна «индивидуальность» живых организмов, будь то растения, жуки, лягушки или люди. Своих пациентов доктор Базаров называет

«человеческими экземплярами» и лечит их примерно так же, как в мастерской чинят машины в мастерской, заменяя одни детали на другие. Таким образом, законы, действующие на низших природных уровнях (химия, физиология, принципы естественного отбора), абсолютизируются. Нет любви, а есть лишь физиологическое влечение, нет никакой красоты в природе - есть лишь вечный круговорот химических процессов единого вещества. Этим он и отличается от истинных материалистов, утверждающих первичность материи и вторичность сознания. Попробуем выдвинуть четвертую гипотезу и доказать, что Базаров – вульгарный материалист. Подготовленный ученик обращается к словам В.И. Ленина: «Взять ли за первичное природу, материю, физическое, внешний мир – и считать вторичным сознание, дух, ощущение (опыт, по распространенной в наше время терминологии») [11, с. 65].

Для Базарова опыт («ощущения») первичны. И.С. Тургенев, знавший труды кумиров русской революционной молодежи из первых рук, лично знакомый с Карлом Фогтом и восклицавший при чтении его сочинений: «Ужасно умен и тонок этот гнусный материалист!», - обратил внимание не только на сильные, но и на слабые стороны учения немецких вульгарных материалистов - Фогта, Бюхнера и Молешотта. В «Отцах и детях» он наглядно показал отрицательные последствия некритического к ним отношения. Грубой ошибкой вульгарных материалистов было упрощенное представление о природе человеческого сознания, о сути психических процессов, которые сводилась к элементарным, физиологическим: мозг выделяет мысль, как печень - желчь. В полном соответствии с законами физиологии рассматривалось происхождение и существо эстетических, социальных, нравственных явлений, философских и идеологических понятий. Это привело к тому, что многие жизненно важные явления культуры были поставлены под сомнение.

На последнем, четвертом, этапе (штудия № 4 «Ценности и смыслы») вернемся вместе с учащимися к мысли о том, кто нужен России. Базаров, без сомнения, нужен России, но как учёный-врач, человек, а не нигилист. На этапе формирования ценностей и смыслов обучающиеся отвечают на проблемные вопросы: «Можно ли подавить природу человека и заставить её подчиниться идее (в нашем случае, идее нигилизма)? Может ли истинный учёный быть нигилистом? Есть ли явление нигилизма среди учёных в современном мире?».

Почему же гений Базарова не смог раскрыться? Если вспомнить замечательные качества Н.И. Вавилова как исследователя, - широкий круг интересов в различных областях биологии, агрономии, географии, химии, колоссальные энергия и трудолюбие, – то всеми этими качествами обладал и Базаров. Но учёный должен быть свободным от любых модных течений. Для него главным должно быть беззаветное служение науке и России.

Выводы. Обращение к тексту художественного произведения на уроке создает условия для формирования целостного мировоззрения юных исследователей, ведет к формированию личностной концептосферы учащегося в понимании гуманитарной культуры, способствует формированию глобально-ориентированного мировоззрения и мышления.

Литература:

1. Алексашина, И.Ю. Моделирование методики преподавания интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: монография / И.Ю. Алексашина. – СПб: СПб АППО, 2015. – 178 с.
2. Алексашина И. Ю. Развитие интегративного подхода в естественно-научном образовании. СПб., 2004. 21 с.
3. Алексашина, И.Ю., Шерстобитова, И.А. Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: – Физика в школе. – М. Издательство ООО «Школьная пресса», 2016. – 153-155.
4. Блок А.А. Стихотворения. Поэмы. Воспоминания современников. – М: Правда, 1989. – с. 327.
5. Большой толковый словарь русского языка. - 1-е изд-е: СПб.: Норинт С. А. Кузнецов. 1998
6. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования / Т.Г. Браже. – СПб.: Тускарора, 2006. – 164 с.
7. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4т. / В.И. Даль. – М.: Терра, 1998. – 446 с.
8. Добролюбов Н. А. Собр. соч. в 9-ти т., т. IV, с. 130.
9. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С.Лихачев // Известия АН СЛЯ. – Серия лит. и языка. – 1993. - № 1. – С. 3-9.
10. Лебедев Ю.В. Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», М.: Просвещение, 1982.
11. Ленин В.И. Сочинения. Т.4, изд. 4. С. 321
12. Маяковский В.В. Облако в штанах [Электронный ресурс] http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=ezo5&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%
13. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н.Л. Мишатина. – СПб: ООО «Книжный дом», 2017. – 450 с.
14. Павлов И. Письмо к молодежи / журнал «Школьный психолог». - №3. – 2005.
15. Райх В. Анализ личности. – М.: «Ювента», 1999. – 333 с.
16. Тургенев И.С. Отцы и дети [Электронный ресурс] - М. «Лексика», 1996. - //ilibrary.ru/text/11/indexhttps.html.
17. Писарев Д.И. Соч. в 4-х т., т. I, с. 134-135.
18. Фромм Э. Бегство от свободы / Перевод Г. Ф. Швейника. – М.: АСТ, 2011. – 288 с.
19. Шерстобитова, И.А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования. Монография. [Текст]: / И.А. Шерстобитова. - Издательство Ламберт, 2017.
20. Элиасберг, Н.И. Гуманизация образования и проблемы преподавания историко-обществоведческих дисциплин // Гуманизация образования. Теория. Практика / под ред. В.Г. Воронцовой, Н.И. Элиасберг. – СПб., 1994. – С. 46-55.

УДК:378.147:37.013.75
доктор педагогических наук, профессор Щербакова Елена Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Львова Мария Вадимовна
ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);
**аспирант направления подготовки Образование
и педагогические науки Плешков Александр Владимирович**
ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НЕОБХОДИМЫХ КАЧЕСТВ КРЕАТИВНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье были изучены теоретико-методологические основы формирования креативности студентов высших учебных заведений. Представлена разработка и внедрение новых приемов подготовки профессионалов в рамках отечественных обучающих систем в условиях непрерывного образования. Выделены уровни креативности: воспроизведении готовых рекомендаций, оптимизации деятельности, инновационный– личностно-самостоятельный. В процессе оценки познаний студентов, педагог акцентирует внимание на способности к самостоятельным, уникальным предложениям, творчеству студентов.

Ключевые слова: качества креативности; студент; непрерывное образование; уровни креативности: воспроизведении готовых рекомендаций, оптимизации деятельности, инновационный – личностно самостоятельный.

Annotation. In the article theoretical and methodological bases of formation of creativity of students of higher educational institutions were studied. The development and implementation of new methods of training professionals in the framework of domestic training systems in continuous education. The levels of creativity are allocated: reproduction of ready recommendations, optimization of activity, innovative-personal-independent. In the process of assessing the knowledge of students, the teacher focuses on the ability to independent, unique proposals, creativity of students.

Keywords: quality of creativity; student; continuing education; levels of creativity: reproduction of ready-made recommendations, optimization of activity, innovation-personally independent.

Введение. Основной проблемой во взаимодействии преподавателя со студентами, является отсутствие креативной составляющей в методах преподавания. Данная проблема существует в рамках всей высшей школы. Главным вектором инновационного формирования РФ на ближайшие годы является выпуск новых профессионалов инновационной деятельности. Специалисты должны обладать широким набором компетенций для самореализации с последующим увеличением количества компетенций. В реалиях сегодняшнего дня, для достижения этих целей, необходимо внедрение концептуально уникальных приемов подготовки профессионалов в рамках отечественных обучающих систем.

Формулировка цели статьи: изучение проблемы формирования необходимых качеств креативности у студентов вузов в условиях непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. Вопрос разработки качеств креативности раскрыла В.Г.Рындак, которая рассмотрела общие подходы формирования креативных черт индивидуума. Разработка педагогической иннновации и освоение литературных источников по данному вопросу изучения предоставили возможность обнаружить противоречия между: имеющимися педагогическими наработками и программами, не отражающими в необходимой степени требования работодателей, и условиями к подготовке профессионалов, на высоте современных стандартов, практики определенной отрасли. Появляется необходимость выявления данных противоречий.

Гипотеза исследования - формирование креативности как фактора профессионального развития студента в обстоятельствах непрерывного образования станет результативным, при выполнении ряда условий: представлен комплекс эвристико-методологических, понятийно-терминологических, теоретико-преподавательских и инструментально-методологических данных, элементов теории креативности, концентрирующую в себе ее наиболее значительные особенности, проявляющиеся на всех ключевых ее уровнях: методологическом, теоретическом и практическом. Определены задачи для изучения: 1. Создать концептуальное обоснование креативности как фактора профессионального формирования обучающихся. 2. Отметить теоретические принципы выявления креативной возможности обучающихся в зарубежный и российской педагогике. 3. Создать модель формирования креативности и установить условия её реализации.

Сущность преподавательского сопровождения мы презентуем в согласовании с концепцией Е.Б. Манузиной как систему высококлассной работы педагога, направленную на творчество в образовательном аспекте, актуализирующую новаторство обучающихся в обучении. Педагогические механизмы, обеспечивающие формирование креативности, нужны в двух вариантах:

- с целью развития познаний обучаемого,
- с целью формирования коммуникативных, поведенческих способностей обучаемого.

Исследовав проблему развития креативности, мы определили следующие утверждения:

- Креативность – данное понятие, которое является объектом изучения с общефилософской, науковедческой, социологической, общественно-эмоциональной и общепсихологической точек зрения [1].

- Креативность разделяется на интеллектуальную и социальную, в которой возможно выделить преподавательскую креативность. Интеллектуальная креативность – это необходимая доля человеческой преобразующей творческой деятельности, сопряженная с решением абстрактных и фактических проблем [3].

Интеллектуальная креативность выражается в взаимосвязи с открытием, формированием новейшего (новый взор на предмет, новейшие мысли, новейший метод работы), где новейшее подразумевается и в его индивидуальном значении; в взаимосвязи с прямой либо опосредованной социальной важностью итога [10].

Преподавательская креативность - конкретная психологическая и общественная готовность личности, позволяющая поменять обстановку таким образом, что преподаватель и студент имеют все шансы результативно взаимодействовать в коллективной работе, достигнуть взаимопонимания, сократить заблуждения, устранить конфликты [11]. Преподавательская креативность подразумевает у преподавателя присутствие высочайшей степени компетентности в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном содействии. Важнейшими признаками преподавательской креативности считаются творческое самочувствие и преподавательский творческий процесс. База креативных заключений находится в содействии умственной и преподавательской креативности [4-6]. Пересмотренные нами модификации классического преподавания в институтах не уделяют надлежащего интереса к формированию креативности обучающихся. Но многочисленные создатели ввели в учебно-педагогический процесс компоненты творческой работы (А.Т.Асмолов, С.К.Бондарева, В.П.Зинченко и др.). Мы пришли к потребности амплифицировать преподавательскую квалификацию педагога, при содействии которго совершается формирование креативности предстоящих профессионалов [7-9].

Педагогические технологии, представленные С.М.Марковой, включают арсенал из системы приобретенных познаний, умений и способностей, складывающийся из педагогического интеллекта, высококлассной компетентности, персонального стиля деятельностти, креативного отношения к работе [2]. Рассматривая педагогические технологии , мы следовали за мыслью И.П.Подласого. В.И.Слободчиков анализирует 2 типа рефлексии, оказывающие большое влияние на ключевые способы существования человека: внешняя рефлексия (метод существования, не входящий за границы конкретных взаимосвязей, в каковых проживает индивид) и внутренняя рефлексия (метод существования сопряжен с ценностным осмыслением существования). Педагог и обучающийся – неотъемлемые участники воспитательского процесса. В слаженной работе преподаватель амплифицирует обучающегося. Студент вуза вооружаясь важными педагогическими технологиями, обогащает профессионализм педагога. Важным обстоятельством формирования преподавательской креативности представляется формирование профессионально важных ценностных ориентаций. Воплощение образовательного сопровождения считается трудным и своеобразным процессом нахождения знаний под управлением педагога. Преподаватель исполняет роль управляющего, который влияет на развитие самообразования обучающегося. Преподаватель становится проводником, осуществляющий помощь в социализации студентов. Социализация студентов разбирается в виде двустороннего акта: во-первых, это процесс, при котором происходит адаптация профессионала, глубокое понимание им предшествующего опыта. Работа в образовательном направлении обучающегося высшей школы рассматривается в виде концепции А.М.Новикова, который обращает внимание на самостоятельный поиск способностей и свойств, которые включают творческую энергичность. Сопровождение формирования креативности учащихся гарантируется эффективностью некоторых групп педагогических ситуаций. Стоит обозначить, что осмысление креативной деятельности осуществляетсячерез главные составляющие подготовки: оглавление, способы, формы, организации, основы изучения и отношения всех сторон образовательной деятельности (В.Н. Дружинин, М.Н. Скаткин и др.). Научная новизна по направлению 13.00.08 – концепция и технология высококлассного создания:

- выявлена и изучена одна из перспективных методологий – креативная методология образования;
- разработана педагогическая технология развития креативности как условия профессионального формирования обучающихся в условиях постоянного обучения. Модель отображает все качественные характеристики педагогического процесса: дуалистичность, направленная на формирование ценностных ориентаций личности, соединение формы и содержания, показывает уникальность работы преподавателя, стремящуюся на воплощение педагогического сопровождения развития креативности.

Созданная модель разрешает увидеть связи составных частей педагогического взаимодействия, образовательные ситуации и специфические черты образовательной и поэтапной работы, конструировать, предсказывать деятельность преподавателя с целью моделирования. Теоретическая значимость исследования (13.00.08):

- подтверждения необходимости осуществлении креативной методологии как основы профессиональной подготовки обучающихся в условиях постоянного образования;
- концептуальной разработки креативной методологии улучшения подготовки обучающихся, обоснования концептуальных основ профессиональной подготовки преподавателей вуза: а) на уровне концепции – принципа сопряжения 2-х контекстов: социокультурного – контекстов специальности и студенческого возраста; субъектно- индивидуального – контекстов высококлассного и индивидуального самоопределения;

б) на уровне педагогического процесса: приоритета ценностно-креативной траектории изучения профессиональной работы как основы его улучшения; педагогического обеспечения смены позиций (от обучающегося – к профессионалу); учета разнообразия психологических механизмов изучения специальности; трансдисциплинарности содержания.

Выводы. Проведенное исследование дает возможность представить рекомендации с целью увеличения профессиональной подготовки обучающихся в условиях непрерывной подготовки. Творчески работающий педагог формирует креативность и у студентов, захватывая их собственным примером. В процессе оценки познаний студентов педагог в первую очередь акцентирует внимание на способности к самостоятельным, уникальным предложениям, творчеству, то такой подход изменяет ценностные ориентации студентов в сторону значимости творчества. В качестве определенных способов формирования креативности возможно применять разнообразные психогимностические игры и упражнения из методик на определение степени формирования креативности по прогнозированию предстоящей профессиональной работы. Эволюция праксиологического аспекта креативности заключается в последующих уровнях: воспроизведении готовых рекомендаций; оптимизации деятельности и инновационный – личностно самостоятельный.

Литература:

1. Ефременкова Е.Н., Щербакова Е.Е. Креативность студентов как фактор профессионального развития // Инициативы XXI века. Всероссийский научный и общественно-просветительский журнал. - №3. - Н. Новгород, 2012.

2. Маркова, С.М. Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестник Мининского университета. – 2013.-№ 3.– URL: http:// http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no3 (дата обращения: 13.11.2018).

3. Мухина Т.Г., Щербакова Е.Е., Плешков А.В. Фрейм технология как условие развития креативности студентов. Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 338.
4. Плешков А.В., Щербакова Е.Е., Щербакова М.В. Организация креативного образовательного процесса в вузе. В сборнике: ВЕЛИКИЕ РЕКИ' 2017 труды конгресса 19-го Международного научно-промышленного форума: в 3 томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2017. С. 243-245.
5. Стукаленко Е.Н., Щербакова Е.Е. Создание элективного курса "развитие педагогической креативности" у студентов в условиях многоуровневого образования. В сборнике: ВЕЛИКИЕ РЕКИ' 2011 Труды конгресса 13-го Международного научно-промышленного форума: в 2-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2012. С. 99-100.
6. Щербакова Е.Е., Щербакова М.В. Педагогическое сопровождение формирования креативности будущих дизайнеров // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2013 – № 4(41).
7. Щербакова Е.Е. и др. Принципы построения предметно-пространственной среды в образовательной организации // "International Electronic Journal of Mathematics Education". - 2016 – Volume 11 Issue 10 URL: http://iejme.com/makale/1614
8. Щербакова Е.Е., Щербакова М.В. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов (теоретико-методологический аспект). В сборнике: Инновационные технологии в образовательной деятельности Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева. 2016. С. 130-136.
9. Щербакова Е.Е. Рекомендации для преподавателей по формированию креативности у студентов технических специальностей. Вестник НГТУ им. Р.Е.Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2013. № 2. С. 93-100.
10. Щербакова Е.Е. Развитие педагогической креативности преподавателей в системе высшего образования. В сборнике: Актуальные проблемы социальной коммуникации материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции. 2012. С. 397-398.
11. Щербакова Е.Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2006., 22 с.

Педагогика

УДК: 378.2

старший преподаватель кафедры дошкольного образования Яковлева Саргылана Степановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблематика патриотического воспитания у детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе. Автор подходит к решению данной проблемы посредством разработки модели патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста с учетом поликультурных ценностей региона. Автором разработаны критерии и показатели сформированности компонентов патриотизма (когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный) у детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе. Получены и охарактеризованы основные результаты исследования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, поликультурный регион, критерии сформированности компонентов патриотизма, модель патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Annotation. The article research the problems of Patriotic education of children of preschool age in a multicultural region. The author approaches the problem by developing a model of Patriotic education of children of preschool age, taking into account the multicultural values of the region. The author has developed criteria and indicators of formation of components of patriotism (cognitive, emotional-motivational, activity) in children of senior preschool age in a multicultural region. The main results of the study are obtained and characterized.

Keywords: patriotic education, multicultural region, criteria of formation of components of patriotism, model of Patriotic education of children of preschool age.

Введение. В соответствии с национальными целями, определенными Указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», приоритетным направлением государственной политики является образование. Необходимо обеспечить воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, укрепление российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов Российской Федерации [1].

Актуальность и востребованность исследуемой проблемы определяется потребностями системы дошкольного образования и существующим противоречием между необходимостью понимания теоретической сути и отличительных черт патриотического воспитания детей дошкольного возраста в поликультурном регионе и уровнем его реализации в педагогической деятельности.

Разрешение данного противоречия, его теоретическая и практическая значимость определили выбор темы нашего исследования «Педагогические условия патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе».

Целью работы является обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективность патриотического воспитания у детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе.

Изложение основного материала статьи. Проблема патриотического воспитания является предметом значительного числа исследований ученых (Сократ, Демокрит, Я.А. Коменский, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др.).

В настоящее время накоплен весомый опыт в исследовании патриотического воспитания: патриотизм подрастающего поколения в условиях регионального образования (Р.И. Жуковская, Н.Г. Зеленова, С.А. Козлова, Л. В. Никонова, Г.Н. Мусс, Л.Е. Осипова, и др.).

Ближе всего к теме данного исследования относятся работы В.В. Пионтковского, А.Г. Черняк, посвященные патриотическому воспитанию молодежи в поликультурном регионе, внедрению патриотизма через систему образования субъекта страны [2, 3].

Патриотизм определяется как совокупность высших качеств личности (любовь к Родине, готовность выполнить конституционный долг, современное патриотическое мировоззрение, соответствующие установки и ценности, социальная толерантность, в том числе религиозная и национальная, общественно значимые поведение и деятельность. Формирование личности человека происходит в трех его наиболее важных сферах жизни - сознании, отношениях и деятельности. Патриотизм в первую очередь должен проявляться в патриотических поступках, социальной активности [4].

В ДОО патриотическое воспитание приоритетно осуществляется на основе этнокультурных ценностей (на основе культуры родного народа), недостаточно учитываются социокультурные (культура общества) и поликультурные (в общности культуры разных народов) особенности региона.

Мы исходили из того, что система критериев оценки базовых уровней патриотизма должна объективно отражать когнитивный (Б.П. Битинас, Б.Т. Лихачев), эмоционально-мотивационный (А.А. Глебов, Э.В. Ильенков, С.А. Хамматова, И.Т. Фролов) и деятельностный (И.В. Бестужев-Лада, Р.Г. Яновский) критерии сформированности компонентов (знание, отношение, мотивы, поведение) патриотизма дошкольника [5]. В результате, мы разработали следующие критерии оценки сформированности компонентов патриотизма у старших дошкольников в поликультурном регионе (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии сформированности компонентов патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе

Критерии	Показатели	Уровни
ЗНАНИЯ (Когнитивный компонент)	Знание Семья – знает фамилии, имена, отчества матери, отца, брата, сестры, бабушки, дедушки; знает имена других внуков, прабабушки, прадедушки, тети, дяди; о том, что их детей родители называют племянниками, племянницами; дни рождения ближайших родных, другие семейные праздники, знает свой адрес, кем работают родные, где учатся. Детский сад – знает, что в детском саду есть младшая, старшая, средняя, подготовительная группы, название своей группы, имена одногруппников, воспитателей, помощников воспитателей, названия других групп, других работников, знание своей национальности, знание названий национальностей одногруппников, знает адрес детского сада, что находится рядом. Город – знает название города, называет достопримечательности, памятники, культурные и досуговые центры; знает, когда отмечают День города, узнает флаг, герб, гимн города, знает какие профессии есть городе. Страна – знает название страны, региона, символику, столиц, городов, народов страны, региона, может назвать себя, свою семью, одногруппников и жителей его города россиянами. Знает факты из героического прошлого страны. Может назвать несколько национальных праздников: День Победы, День России, 8 марта, 23 февраля, Пасха, Ысыах, Курбан –Байрам, Бакалдын, Масленица, Николин День и др. Может назвать писателей, поэтов, других знаменитых людей страны, знает произведения литературы других народов. Мир – знает название других стран, городов, может назвать их достопримечательности.	Высокий уровень – 10 -12 баллов – наличие достаточных знаний о себе, о семье, городе, стране, мире. Средний уровень – 6-9 баллов – есть интерес к поставленным в беседе вопросам, но на некоторые из них не может ответить. Низкий уровень – 5 и меньше баллов – в большей степени не дифференцирует понятий о собственной семье, детском саде, городе, стране, мире.

ОТНОШЕНИЕ (Эмоционально-мотивационный компонент)	Семья - с интересом, эмоционально рассказывает о своей семье, гордится родными, может проявить желание выбрать ту же профессию, что его родственник, с радостью описывает внешность кого-либо из родных, вспоминает семейные праздники, предвкушает их наступление, может рассказать о своем доме, об игрушках, знает почему взрослые должны работать, а дети учиться. Детский сад – есть устойчивое положительное отношение к детскому саду, ребенок с удовольствием приходит в детский сад, может назвать несколько друзей, нравится еда, есть любимые блюда, нравятся сказки, которые читают ему родители, воспитатели. Вспоминает мероприятия в детском саду, рассказывает о том, кем он был на утреннике и пр. Город, страна – может рассказать о своем городе, поделиться о том, где побывал, куда любит ходить, знает немного об истории своего города, гордится героическим прошлым страны, считает свой город красивым, может привести примеры красивых мест, насколько интересны сказки, есть пара любимых сказок, нравится рисовать, слушать речь разных народов, произведения народного искусства, может поделиться о том, что он надевал или видел национальный костюм своей и другой национальности, пробовал национальные блюда, играл в национальные игры. Мир – хочет побывать, уже побывал в разных странах мира, но хочет жить в своей стране.	Высокий - 10 баллов - наличие положительных чувств, уважение к своей семье, городу, стране, своей национальности, гордится достижениями своей страны, проявляет интерес к культурному наследию.
		Средний - 6-8 баллов – рассказывает о своей семье, нравится проводить время с друзьями в детском саду, с охотой рассказывает о том, где провел каникулы, считает свой город красивым, но не интересуется культурным наследием.
		Низкий - 5 и меньше баллов - с неохотой делится фактами из жизни, не дифференцирует свою и другие национальности, не проявляет интерес к культурному наследию.
ПОВЕДЕНИЕ (Деятельностный компонент)	Готовность детей к выполнению общественно значимых заданий, к добрым делам для семьи, родного дома, детского сада, города, страны. Готовность проявлении сострадания, заботливости, внимательности к родным и близким, друзьям и сверстникам, к тем, кто о них заботится	Высокий - 10 баллов – готов заботиться о родных, преобразить город, проявляет дружелюбие, считается с интересами близких и друзей, дает оценку поступкам, с удовольствием участвует в национальных праздниках.
		Средний - 6-8 баллов - анализирует поступки с помощью взрослого, проявляет дружелюбие, но не считается с интересами одногруппников.
		Низкий - 5 и меньше баллов - не готов оказывать помощь окружающим, может не проявлять дружелюбия.

Определение уровней сформированности компонентов патриотизма проводилось на констатирующем этапе. Для этой цели мы применяли разработанную нами диагностическую методику.

На основе разработанных нами критериев, были определены уровни сформированности компонентов патриотизма детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе и был составлен опросник из трех блоков вопросов, раскрывающих содержание компонентов патриотизма. При подсчете результатов в этом обследовании за каждый правильный (положительный) ответ насчитывался 1 балл, после чего подводилась общая сумма баллов, которая и являлась количественным показателем общего уровня сформированности компонентов патриотизма. Детям контрольной и экспериментальной групп было предложено ответить на вопросы по трем опросникам. Диагностика проводилась в виде беседы. Беседа проводилась индивидуально с письменного согласия родителей, с каждым ребенком с использованием

наглядного материала по трем разделам в разные дни. В зависимости от конкретных условий, вопросы уточнялись или изменялись.

На констатирующем этапе в результате анализа и диагностики образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении было выявлено что, в силу своих возрастных особенностей дети старшего дошкольного возраста осознают свою национальность, но не различают национальную принадлежность своих сверстников. Выбор симпатий и антипатий детей основывается на личных качествах: умение играть, выполнять какую-либо деятельность лучше других и внешних данных. Анализируя полученные данные констатирующего эксперимента, мы выявили преобладание среднего и низкого уровней сформированности компонентов патриотизма у детей контрольных и экспериментальных групп. Ответы родителей позволяют сделать вывод о том, что главным определением патриотического воспитания является воспитание уважения и любви к своей Родине, почти ни один родитель не связывает патриотическое воспитание с воспитанием на основе поликультурных ценностей региона.

Мы убеждены, что при разработке и реализации современных моделей патриотического воспитания необходимо отталкиваться от развития ценностного отношения к культурно-историческому наследию своего народа и на этой основе формировать сознательный гуманистический патриотизм, гражданскую ответственность, а также высокую культуру межнационального общения.

Разработанная нами педагогическая модель патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста с учетом поликультурных ценностей региона включает в себя следующие компоненты: цель, подходы, принципы, содержание образовательной деятельности, реализуемой в различных видах деятельности (игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы и фольклора, изобразительная, музыкальная), диагностика, ожидаемые результаты; повышение педагогической компетентности педагогов в области патриотического воспитания на основе поликультурных ценностей края.

В реализации модели применялись следующие методы, в т. ч. такие инновационные методы как беседа, проектный метод, методы проблемного обучения, метод портфолио, игровые методы, ИКТ-технологии, метод диалога.

Формы - игровые формы, проблемно-практические, проблемно-игровые ситуации, т.е. в форме совместной образовательной деятельности.

Средства - фольклор разных народов, произведения изобразительного искусства, народные игры, музыка, современные ИКТ - средства.

Для подбора методического материала на формирующем этапе нами учитывался национальный состав в экспериментальных группах.

Нами была предпринята попытка оптимизации содержания образовательной деятельности с учетом поликультурных ценностей в различных видах деятельности ребенка, предусмотренных Федеральным образовательным стандартом дошкольного образования.

Воспитание патриотизма у старших дошкольников ориентировано на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, а содержание патриотического воспитания ориентировано на воспитание любви и уважения к малой родине, ее истории и культуре, формирование чувства гордости за людей, живущих на русском севере, их достижения и успехи, привитие интереса к явлениям социальной жизни, доступных возрасту.

Реализация модели патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе, предполагает системное формирование компонентов патриотизма в различных видах деятельности на основе ценностных представлений и эмоционально-ценностного отношения к родному краю и культуре его народов. Предложенная функционально-содержательная модель может быть основанием для разработки образовательных программ дошкольного образования, направленной на формирование и развитие патриотических качеств у детей дошкольного возраста в поликультурном регионе.

Выводы. По результатам контрольных срезов, проведенных в начале исследования мы выявили, что у детей контрольных групп показатели практически не изменились, а в экспериментальных группах произошли существенные изменения. Существенно сократилась доля низкого уровня, увеличилась доля детей со средними показателями.

Показатели отразили факт успеха проведенного нами эксперимента, т. к. наблюдалась взаимосвязь между всеми критериями, что логично отражает основную идею эксперимента: посредством обеспечения педагогических условий добиться положительной динамики уровней, что характеризует эффективность процесса патриотического воспитания детей дошкольного возраста в поликультурном регионе.

Таким образом, опытно – экспериментальная работа доказала действенность, целесообразность и эффективность разработанных нами педагогических условий патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» / [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: https://fzakon.ru/ukazy-prezidenta/ukaz-prezidenta-rf-ot-07.05.2018-n-204/ (дата обращения: 16.09.2018).
2. Пионтковский, В. В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях регионального образования: дисс … д. пед. наук. / В.В. Пионтковский. - Якутск, 2006. - 326 с.
3. Черняк, А.Г. Патриотическое воспитание студентов вузов в условиях поликультурного общества: дисс. …к. пед. н. / А.Г. Черняк. – Тверь, 2013. – 182 с.
4. Быков, А. К. Проблемы патриотического воспитания // Москва: Научная цифровая библиотека, 01 ноября 2007. [Электронный ресурс]. URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922984&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (дата обращения: 17.12.2018).
5. Мусс, Г. Н. Теория и практика патриотического воспитания: учебное пособие / Г.Н. Мусс // Москва-Берлин: Directmedia, 2015. - 182 с.

УДК:372.881.1
старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Ярош Мария Александровна
Ставропольский краевой институт развития образования,
повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Ставрополь)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПАРАТИВНО-ОПОРНОЙ СУБКОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность коммуникативно-методической компетенции учителя второго иностранного языка и дается краткое описание модульной программы, направленной на формирование различных ее компонентов в рамках повышения квалификации. В качестве ключевой составляющей рассматриваемой компетенции выделяется компаративно-опорная субкомпетенция, как компонент, детерминирующий специфику рассматриваемой компетенции; обозначена ее структура. В работе описываются этапы реализации обучения по модульной программе. Анализируются входные и выходные данные владения учителями иностранных языков составляющими компаративно-опорной субкомпетенции. На основе полученных результатов делается вывод об эффективности предлагаемой модели обучения и целесообразности ее внедрения в курсовую подготовку педагогов.

Ключевые слова: учитель второго иностранного языка, профессиональная компетентность учителя второго иностранного языка, компаративно-опорная субкомпетенция, модульное обучение, результаты опытного обучения.

Annotation. The article discusses the essence of communicative and methodological competence of the second foreign language teacher and provides brief description of the modular programme aimed at forming of its different components during the further training. The comparative and supporting subcompetence is considered as a key component of the competence under consideration determined its specific features; its structure is defined. The stages of training on modular programme are presented in the article. It is analyzed input and output data of level of proficiency of the components of comparative and supporting subcompetence. Based on the findings, concluding that it is effective and useful to implement the proposed educational model at the teacher training.

Keywords: the second foreign language teacher, the professional competence of the second foreign language teacher, the comparative and supporting subcompetence, modular training, the results of experimental training.

Введение. Профессиональная компетентность учителя второго иностранного языка явление комплексное и многоплановое, по этой причине отсутствует единство мнений исследователей относительно ее структурного наполнения. Так, С.В. Тетина, Л.Н. Ястребова в качестве ключевого компонента в структуре профессиональной компетентности учителя ИЯ выделяют иноязычную коммуникативно-методическую компетенцию [2; 6].

Многоязычная коммуникативно-методическая компетенция является важной составляющей профессиональной компетентности учителя второго иностранного языка и подразумевает под собой не только владение, как минимум, двумя иностранными языками, но и понимание специфики влияния первого иностранного языка на изучение второго и учет данных особенностей в преподавании дисциплины. Анализ исследуемой компетенции позволил выделить в ее структуре ряд составляющих, послуживших целевой основой формирования отдельных модулей в рамках проектирования модели повышения квалификации учителя второго иностранного языка. Обозначенная модель сконструирована на основе модульного подхода, где «…учебный модуль – структурированный набор учебных элементов, предназначенных для освоения модульной единицы деятельности» [4, с. 339]. В рамках программы предложено десять блоков, ряд которых является обязательным к изучению, прохождение остальных же остается на усмотрение обучающегося.

В рамках опытного обучения реализация модели в полном объеме невозможна по объективным причинам ввиду краткосрочности курсовых мероприятий (72 часа), поэтому был исследован результат освоения модуля, направленного на формирование компаративно-опорной субкомпетенции, как ключевой составляющей многоязычной коммуникативно-методической компетенции учителя второго иностранного языка. Работа проводилась в ходе плановой курсовой подготовки педагогов по иностранному языку на базе ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО.

Целью данного исследования является оценка эффективности предложенной обучающей модели и целесообразности ее внедрения в образовательный процесс по повышению квалификации учителя второго иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Поскольку реализация обучения по спроектированной модели в полном объеме невозможна, целесообразным представлялось внедрение одного из ключевых (инвариантных) модулей. Выбор модуля, направленного на формирование компаративно-опорной компетенции учителя, обусловлен двумя причинами. Во-первых, результаты анкетирования показали, что данная субкомпетенция сформирована у учителей на недостаточном уровне [5, с. 29]. Во-вторых, овладение именно этим компонентом многоязычной коммуникативно-методической компетенции дает возможность понимания психолингвистических аспектов ситуации искусственного трилингвизма, а также способности к учету указанных аспектов в преподавании ИЯ2.

Процесс обучения в рамках данного модуля был выстроен по следующей траектории:

1. Входное анкетирование.
2. Ознакомление с лекционным материалом.
3. Промежуточный контроль усвоения когнитивного компонента.
4. Промежуточный контроль практических умений и навыков.
5. Этап коррекции (в случае необходимости).
6. Выполнение психологического тестирования.
7. Итоговое анкетирование.

Рассмотрим реализацию каждого этапа опытного обучения.

На этапе входного анкетирования оценивался уровень владения компонентами компаративно-опорной субкомпетенции, такими как:

- способностью стимулировать учеников к сопоставительному анализу культур стран изучаемых ИЯ;
- умением активизировать лингвистический опыт обучающегося, сформированный в процессе изучения ИЯ1;
- умением минимизировать интерферирующее влияние ИЯ1 на основе выявления сходств и различий в ИЯ1, РЯ и ИЯ2;
- возможностью последовательно формировать взаимосвязи между обучением ИЯ1 и ИЯ2 в зависимости от этапа обучения;
- способностью использовать возможности положительного переноса знаний, умений, навыков из ИЯ1 в ИЯ2.

В целом уровень сформированности компаративно-опорной субкомпетенции оказался невысоким. Наиболее сформированным компонентом компаративно-опорной компетенции явилась способность активизировать лингвистический опыт обучающихся, сформированный в процессе изучения ИЯ1. Уровень владения данным компонентом составляет 65,24% из 100%. Более половины опрошенных (49 человек) владеют рассматриваемой способностью на достаточном (23 чел.) и высоком (26 чел.) уровне.

Согласно данным анкетирования, учителя иностранного языка имеют достаточное представление о том, как стимулировать школьников к сопоставительному анализу языков и культур стран изучаемого языка. 36 человек из 70 считают, что данное умение у них сформировано неплохо, при этом 24 учителя полагают, что побуждать детей к сравнению двух языковых картин мира у них получается не самым лучшим образом, либо не получается вовсе.

Несколько ниже – на границе достаточного и невысокого уровней владения (55,71%) – располагается умение последовательно формировать взаимосвязи между ИЯ1 и ИЯ2 в зависимости от этапа обучения. 34, 29% от общего числа опрошенных заявили, что этот компонент компаративно-опорной субкомпетенции сформирован у них на низком уровне, а 11, 43% учителей полагают, что данным умением не владеют.

Самые невысокие результаты были выявлены в степени сформированности умений: минимизировать интерферирующее влияние ИЯ1 и использовать возможности положительного переноса; уровень владения обоими компонентами невысокий 32,38% и 42,38% соответственно. Так, 34 человека плохо представляют как учитывать данные явления в преподавании ИЯ2, а 21 и 13 человек вообще не владеют умениями минимизировать интерференцию и осуществлять положительный перенос.

Помимо итогового анализа результаты анкетирования были учтены также при формировании содержания обучения, а именно на этапе подготовки лекционного материала, размещаемого в электронной оболочке.

Формирование как теоретической, так и практической части обучения напрямую обусловлено частными дидактическими целями освоения модуля, в данном случае, ключевой целью являлось достижение учителями достаточного уровня овладения компонентами компаративно-опорной субкомпетенции. Учителям был предложен ряд теоретических вопросов, контролирующих уровень усвоения когнитивного компонента, затем практическое задание творческого характера, проверяющее способность педагогов применять усвоенные знания в ходе проектирования урока ИЯ.

Теоретический материал был выстроен в соответствии с определенным планом. Так, в лекции нашли отражение следующие аспекты:

1. Особенности преподавания учебной дисциплины «Второй иностранный язык» в соответствии с ФГОС ООО.
2. Цели обучения дисциплине «Второй иностранный язык».
3. Принципы обучения второму иностранному языку.
4. Психолингвистические закономерности процесса обучения второму иностранному языку.
5. Обзор действующих учебно-методических комплексов, обеспечивающих преподавание предмета «Второй иностранный язык».

Подобное содержание, на наш взгляд, позволило наиболее полно отразить как психолингвистические особенности преподавания ИЯ2, так и требования законодательства, нацеленные на обеспечение должного уровня освоения учащимися этой дисциплины. В лекционном материале отдельно в деталях рассмотрены явления интерференции и положительного переноса, акцентировано внимание на необходимости их учета в процессе обучения ИЯ2. Подобная акцентуация обусловлена очень низкими показателями сформированности данных умений, нашедших отражение в итогах анкетирования, что, безусловно, нуждается в коррекции.

Безусловно, уровень владения совокупностью компетенций позволяет судить о степени сформированности профессиональной компетентности специалиста в целом, но нельзя не учитывать тот факт, что в структуру профессиональной компетентности входят также и личностные качества учителя. По этой причине в модульную программу было внедрено тестирование, позволяющее выявить определенные составляющие личностных особенностей педагогов, а, именно, их приоритетные ценности и стиль преподавания. Вопросы для исследования были взяты из опросника Г. В. Резапкиной и З. В. Резапкиной [1].

Анализ полученных в ходе выполнения тестирования данных позволеят судить о том, что для половины опрошенных учителей характерна концентрация на собственных проблемах. Данная ценностная ориентация говорит о том, что у педагога «…в отношениях с коллегами и учениками преобладает сдержанность, которая может быть вызвана как личностными особенностями, так и сложным психоэмоциональным состоянием, вызванным усталостью и нервным истощением. Возможно, круг интересов не исчерпывается школьными проблемами, есть и другие возможности самореализации» [3, с. 37].

Что касается стиля преподавания, то подавляющее большинство учителей иностранного языка придерживаются демократичного стиля преподавания – 77,14%.

По результатам психологического тестирования каждому педагогу были даны индивидуальные рекомендации по совершенствованию психолого-педагогических аспектов деятельности.

Окончательной ступенью апробации модуля, направленного на формирование компаративно-опорной субкомпетенции является повторное анкетирование слушателей курсов повышения квалификации на предмет самооценки уровня сформированности компонентов вышеуказанной составляющей МКМК. Диагностика полученных при анкетировании ответов позволяет судить о наличии положительной динамики уровня сформированности компонентов рассматриваемой субкомпетенции.

Рассмотрим показатели владения каждым компонентом компаративно-опорной субкомпетенции в динамике.

Уровень сформированности первого компонента компаративно-опорной субкомпетенции (умения стимулировать учащихся к сопоставительному анализу культур и стран изучаемых ИЯ) увеличился на 16, 67%, оставшись при этом на достаточном уровне, но приближаясь к его верхней границе, соответствующей восьмидесяти процентам. Количество человек, владеющих этим компонентом на высоком и достаточном уровнях, возросло на 21 по сравнению с первоначальными результатами.

Подобный процентный рост – 16,19% характерен и для уровня сформированности компонента №2 (способности активизировать лингвистический опыт обучающегося, полученный в процессе изучения ИЯ1). Однако в данном случае наблюдается преодоление верхней границы достаточного уровня с переходом на высокий уровень владения (81,43%). 47,14% опрошенных учителей оценили свой уровень владения компонентом как «высокий», другая половина как «достаточный», и только два человека, что составляет 2,86% от общего количества респондентов, заявили о низком уровне сформированности рассматриваемой составляющей компаративно-опорной субкомпетенции.

Значительные изменения наблюдаются в динамике развития такого компонента как «умение минимизировать интерферирующее влияние ИЯ1 на основе выявления сходств и различий в ИЯ1, РЯ и ИЯ2». Показатель сформированности увеличился на 40% и вышел на достаточный уровень. 25,71% педагогов полагают, что овладели рассматриваемым компонентом на высоком уровне (ранее процент был крайне невысокий – 5,71%) и 47,14% на достаточном уровне (первоначально – 15,71%). Только 1 человек из 70 посчитал, что владеет данной составляющей компаративно-опорной субкомпетенции на низком уровне.

Положительная динамика менее выражена при окончательной оценке уровня сформированности «умения последовательно формировать взаимосвязи между обучением ИЯ1 и ИЯ в зависимости от этапа», она равна 13,81%.

Уровень развития «способности использовать возможности положительного переноса знаний, умений, навыков» резко возрос с 42,38% до 76,67%, что позволяет говорить о достижении цели, направленной на достижение достаточного уровня сформированности данного компонента.

Завершающее анкетирование позволяет говорить об эффективности обучения по модульной программе в рамках блока, направленного на развитие компаративно-опорной субкомпетенции, поскольку:

- по окончании обучения не осталось ни одного учителя иностранных языков, у которого тот или иной компонент «практически не сформирован»;
- два компонента (№3 и №5) удалось перевести с невысокого на достаточный уровень сформированности;
- уровень развития одного из компонентов (№2) достиг отметки «высокий»;
- два оставшихся компонента (№1 и №4) продолжают пребывать на достаточном уровне сформированности, но наблюдается положительная динамика в их развитии.

Выводы. Изначальные данные, полученные в результате входного анкетирования, явились свидетельством невысокого уровня владения учителями иностранных языков компонентами компаративно-опорной субкомпетенции. По итогам окончания модульного обучения прирост уровня сформированности совокупности компонентов рассматриваемой субкомпетенции составил 24,62%, что позволяет судить о достижении достаточного уровня ее сформированности и результативности проведенного обучения. Полученные данные позволяют проследить наличие позитивной динамики роста уровня сформированности компаративно-опорной компетенции и дать положительную оценку эффективности обучения по предложенному модулю.

Литература:

1. Резапкина, З.В., Резапкина, Г. В. Психологический портрет учителя // Школьный психолог. – 2006. – № 6. — С. 38-41.

2. Тетина С.В. Компетентностная модель учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2015. — № 3 (24). — С. 105-110.

3. Шавшаева, Л. Ю., Самсоненко, Л. С. Психологическое сопровождение деятельности педагога в дополнительном профессиональном образовании»: Учебно-методическое пособие. — «Флинта», 2014. — 180 с.

4. Ямолова С.П. Внедрение модульно-компетентностного подхода в педагогическое образование: возможности и проблемы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — Серия: Педагогика, психология. —2012. —№1. — С. 338-341.

5. Ярош М.А. Особенности оценивания уровня сформированности многоязычной компетенции учителя второго иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — Серия: Педагогика, психология. — 2017. — №3 (30). — С. 27-32.

6. Ястребова Л.Н. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя // Вестник ТГПУ. — 2012. — № 4. – С. 74-78.

УДК 378
доктор педагогических наук, доктор философских наук,
профессор кафедры теории и технологии социальной работы Ярычев Насруди Увайсович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
преподаватель кафедры огневой подготовки Кучмезов Расул Абдулмуталифович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПОСОБНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ УСТАНАВЛИВАТЬ ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ С НАСЕЛЕНИЕМ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ

Аннотация. В статье выявлены уровневые характеристики способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий Сделан вывод о том, что именно способность сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий значительно снижают материальные и психологические затраты в борьбе с преступниками. Чем выше уровень сформированной у полицейских способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения, тем выше эффективность профилактических мероприятий, результаты в разрешении поставленных целей и задач по обеспечению общественного порядка на местах.
Ключевые слова: уровень, сотрудник полиции, доверительные отношения, население разных категорий.
Annotation. The article reveals the level characteristics of the ability of police officers to establish trust relations with the population of different categories.it is concluded that the ability of police officers to establish trust relations with the population of different categories significantly reduces material and psychological costs in the fight against criminals. The higher the level of police officers ' ability to establish trusting relations, the higher the effectiveness of preventive measures, the results in resolving the goals and objectives to ensure public order on the ground.
Keywords: a level, a police officer, a relationship of trust, the population of different categories.

Введение. В демократическом государстве эффективность власти полностью зависит от того, насколько она качественно взаимодействует со своими гражданами. Необходимость установки доверительных отношений граждан с полицейскими органами обусловлена огромной ролью в создании эффективной формы взаимодействия социальных институтов для достижения общего благосостояния государства и решения общественно значимых целей.

Изложение основного материала статьи. Уровневый подход, классически выделяя три уровня (высокий, средний, низкий) к усвоению обучающимися определенных ЗУНов и профессиональных компетенций, позволяет осуществлять обучение и воспитание в соответствии с возможностями и способностями каждого ученика, слушателя, курсанта. Применение уровневого подхода также позволило осуществлять работу педагогам с различными группами обучающихся, выделяя овладение компетенциями на различных уровнях. При этом, низкий уровень сформированной способности полицейского устанавливать доверительные отношения предполагает минимальный уровень владения данной способностью, охватывает нижнюю границу образованности и воспитанности слушателя курсов. Средний уровень предполагает среднее значение в овладении способностью полицейского устанавливать доверительные отношения с разными категориями граждан и высокий уровень предполагает то, что курсант, достиг приличный уровень владения искомой способности. В этом случае, в условиях уровневого подхода особенность оценки сформированности способности полицейского устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий заключается в ярко выраженной адекватности уровню усвоения экспериментальной программы, которая отражает тот или иной уровень развития слушателя курсов. Основными компонентами в структуре способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий являются**:** когнитивно-педагогический, коммуникативно-рефлексивный, эмпатийно-доверительный и организационно-партнерский.

Когнитивно-педагогический компонент. Высокий уровень предполагает, что полицейский очень хорошо знает возрастную педагогику и психологию, особенности подростков, юношества, особенности взрослого населения и граждан пенсионного возраста; хорошо знает теоретическую базу, психологию развития разных категорий граждан, проявляет умеет высоко охарактеризовывать отдельные возрастные периоды каждой категории, с которой ему приходится сталкиваться, психологические особенности взаимодействия; прекрасно знает основные возрастные психологические особенности каждой категории граждан, понимание полицейским основного предмета возрастной психологии – изучение психологических закономерностей воспитания и коммуникации с разными категориями людей; блестяще знает подростковую и молодежную преступность, ориентируется в ней, знает проблемы *пенсионеров*, которые также как подростки имеют собственную специфику, особенности, а значит, требуют собственного подхода и иного отношения.

Средний уровень предполагает, что полицейский средне знает возрастную педагогику и психологию, особенности подростков, юношества, особенности взрослого населения и граждан пенсионного возраста; средне знает теоретическую базу, психологию развития разных категорий граждан, проявляет умение охарактеризовать отдельные возрастные периоды каждой категории, с которой ему приходится сталкиваться, психологические особенности взаимодействия; недостаточно знает основные возрастные психологические особенности каждой категории граждан, понимание полицейским основного предмета возрастной психологии – изучение психологических закономерностей воспитания и коммуникации с разными категориями людей; хорошо знает подростковую и молодежную преступность, ориентируется в ней, знает проблемы *пенсионеров*, которые также как подростки имеют собственную специфику, особенности, а значит, требуют собственного подхода и иного отношения.

Низкий уровень предполагает, что полицейский средне не знает возрастную педагогику и психологию, особенности подростков, юношества, особенности взрослого населения и граждан пенсионного возраста; слабо знает теоретическую базу, психологию развития разных категорий граждан, проявляет умение высоко охарактеризовать отдельные возрастные периоды каждой категории, с которой ему приходится сталкиваться, психологические особенности взаимодействия; не знает основные возрастные психологические особенности каждой категории граждан, понимание полицейским основного предмета возрастной психологии – изучение

психологических закономерностей воспитания и коммуникации с разными категориями людей; не владеет знаниями подростковой и молодежной преступности, не ориентируется в ней, не знает проблемы *пенсионеров*, которые также как подростки имеют собственную специфику, особенности, а значит, требуют собственного подхода и иного отношения.

Коммуникативно-рефлексивный компонент. Высокий уровень предполагает твердое владение полицейским искусством общения, которое позволяет человеку разрешать многие профессиональные задачи и многие профессиональные проблемы; очень эффективная коммуникация и рефлексия - важный атрибут в профессиональной деятельности полицейского в ходе общения с разными категориями граждан; хорошее умение поддерживать диалог, потому что умение поддерживать диалог - путь к эффективной деятельности и в итоге – к успеху; глубоко искренне интересуется своим собеседником и стремится получить удовольствие от восприятия его речи; продуктивно завоевывает симпатию и интерес, прилагает максимум усилий, чтобы во время разговора установить взаимопонимание, демонстрация открытости, искренности, доступности в общении; умеет глубоко слушать и слышать своего собеседника; прекрасно рефлексирует до и после взаимодействия с населением, хорошо осуществляет рефлексивное управление в ходе взаимодействия с населением, от чего напрямую зависит качество установки психологического контакта с гражданами разных категорий, эффективно оказывать правомерное психологическую помощь людям, грамотно и уверенно держит речь перед населением, хорошо владеет психотехникой саморегуляции и серьезной эмоциональной профессиональной нагрузки.

Средний уровень предполагает хорошее владение полицейским искусством общения, которое позволяет человеку разрешать многие профессиональные задачи и многие профессиональные проблемы; эффективная коммуникация и рефлексия – важный атрибут в профессиональной деятельности полицейского в ходе общения с разными категориями граждан; среднее умение поддерживать диалог, потому что умение поддерживать диалог - путь к эффективной деятельности и в итоге – к успеху; искренне интересуется своим собеседником и стремится получить удовольствие от восприятия его речи; хорошо завоевывает симпатию и интерес, прилагает максимум усилий, чтобы во время разговора установить взаимопонимание, демонстрация открытости, искренности, доступности в общении; умеет глубоко слушать и слышать своего собеседника; хорошо рефлексирует до и после взаимодействия с населением, хорошо осуществляет рефлексивное управление в ходе взаимодействия с населением, от чего напрямую зависит качество установки психологического контакта с гражданами разных категорий, хорошо оказывает правомерное психологическую помощь людям, достаточно уверенно держит речь перед населением, хорошо владеет психотехникой саморегуляции и серьезной эмоциональной профессиональной нагрузки.

Низкий уровень предполагает среднее владение полицейским искусством общения, которое позволяет человеку разрешать многие профессиональные задачи и многие профессиональные проблемы; слабо проявляет коммуникацию и рефлексию как важный атрибут в профессиональной деятельности полицейского в ходе общения с разными категориями граждан; не умеет поддерживать диалог, потому что умение поддерживать диалог - путь к эффективной деятельности и в итоге – к успеху;не всегда искренне интересуется своим собеседником и стремится получить удовольствие от восприятия его речи; не пытается завоевать симпатию и интерес, не прилагает максимум усилий, чтобы во время разговора установить взаимопонимание, демонстрирует закрытость, неискренность, недоступность в общении; не умеет глубоко слушать и слышать своего собеседника; не рефлексирует до и после взаимодействия с населением, слабо осуществляет рефлексивное управление в ходе взаимодействия с населением, от чего напрямую зависит качество установки психологического контакта с гражданами разных категорий, не эффективно оказывает правомерное психологическую помощь людям, неграмотно и неуверенно держит речь перед населением, не владеет психотехникой саморегуляции и серьезной эмоциональной профессиональной нагрузки.

Эмпатийно-доверительный компонент. Высокий уровень рассчитывает на хорошее умение полицейского располагать к себе людей разных статусов, разных категорий, уметь их слышать и слушать, глубоко понимать проблему населения и реагировать на нее оперативно; уметь вовремя или сказать какое-то нужное слово или промолчать, возможно отвлечь или, наоборот, заострить внимание на каком-то слове; твердое желание помочь, предупредить неблагоприятные поступки, постараться убедить, не в коем случае, не скрывать главные детали события; проявление полного беспокойства за близких людей, установление добрых, открытых отношений, умение представлять себя в качестве другого лица, изображать различные социальные и профессиональные типы людей, убедительное «вживание» в образ другого человека возможно только в том случае, если сотрудник не просто понимает реальную мотивацию его поведения, а чувствует другого человека; желание оказания помощи, эмоциональный отклик.

Средний уровень рассчитывает на среднее умение полицейского располагать к себе людей разных статусов, разных категорий, уметь их слышать и слушать, средне понимать проблему населения и реагировать на нее оперативно; не всегда уметь вовремя или сказать какое-то нужное слово или промолчать, возможно отвлечь или, наоборот, заострить внимание на каком-то слове; определенное желание помочь, предупредить неблагоприятные поступки, постараться убедить, не в коем случае, не скрывать главные детали события; проявление определенного беспокойства за близких людей, установление добрых, открытых отношений, умение представлять себя в качестве другого лица, изображать различные социальные и профессиональные типы людей, убедительное «вживание» в образ другого человека возможно только в том случае, если сотрудник не просто понимает реальную мотивацию его поведения, а чувствует другого человека; желание оказания помощи, эмоциональный отклик.

Низкий уровень демонстрирует неумение полицейского располагать к себе людей разных статусов, разных категорий, не умеет их слышать и слушать, слабо осознает и понимает проблему населения и не всегда реагирует на нее оперативно; не всегда умеет вовремя или сказать какое-то нужное слово или промолчать, возможно отвлечь или, наоборот, заострить внимание на каком-то слове; нет желания помочь, предупредить неблагоприятные поступки, постараться убедить, не в коем случае, не скрывать главные детали события; не проявление беспокойства за близких людей, нежелание установить добрых, открытых отношений, неумение представлять себя в качестве другого лица, изображать различные социальные и профессиональные типы людей, убедительное «вживание» в образ другого человека возможно только в том случае, если сотрудник не просто понимает реальную мотивацию его поведения, а чувствует другого человека; желание оказания помощи, эмоциональный отклик.

Организационно-партнерский компонент. Высокий уровень показывает умение работы с группой людей – это могут быть просители и жители целого подъезда, дома; хорошее владение организаторскими способностями, которые включают в себя целый комплекс личностных качеств - проявление самообладания, проявление твердости, спокойствия, которые помогают ему осуществлять профессиональную деятельность – общаться с людьми, решать их вопросы, мирить конфликтующих; глубокое умение сосредоточиться на проблемах, понимать, что происходит у тебя в участке или не территории, куда пришел на собрание, проявление твердой выдержки и хладнокровия, даже если ситуация имеет высокий градус эмоциональности; умение полицейского хорошо сохранять собственное внутреннее спокойствие, то есть действовать взвешенно и четко в самых сложных, критических, жизненных ситуациях; хорошее чувство времени, развитие у себя самоменеджмента, позволяющие полицейскому грамотно распределять свою работу, планирование мероприятий; умение отслеживает собственную речь и слова, собственным пояснением каких-либо новых статей гражданского кодекса, слушать вопросы граждан и следить за временем, чтобы не опоздать на следующее мероприятие.

Средний уровень показывает среднее умение работы с группой людей – это могут быть просители и жители целого подъезда, дома; среднее владение организаторскими способностями, которые включают в себя целый комплекс личностных качеств - проявление самообладания, проявление твердости, спокойствия, которые помогают ему осуществлять профессиональную деятельность – общаться с людьми, решать их вопросы, мирить конфликтующих; хорошее умение сосредоточиться на проблемах, понимать, что происходит у тебя в участке или не территории, куда пришел на собрание, проявление твердой выдержки и хладнокровия, даже если ситуация имеет высокий градус эмоциональности; среднее умение полицейского хорошо сохранять собственное внутреннее спокойствие, то есть действовать взвешенно и четко в самых сложных, критических, жизненных ситуациях; среднее чувство времени, развитие у себя самоменеджмента, позволяющие полицейскому грамотно распределять свою работу, планирование мероприятий; умение отслеживает собственную речь и слова, собственным пояснением каких-либо новых статей гражданского кодекса, слушать вопросы граждан и следить за временем, чтобы не опоздать на следующее мероприятие.

Слабый уровень показывает неумение работы с группой людей – это могут быть просители и жители целого подъезда, дома; слабое владение организаторскими способностями, которые включают в себя целый комплекс личностных качеств – проявление самообладания, проявление твердости, спокойствия, которые помогают ему осуществлять профессиональную деятельность – общаться с людьми, решать их вопросы, мирить конфликтующих; слабое умение сосредоточиться на проблемах, понимать, что происходит у тебя в участке или не территории, куда пришел на собрание, проявление твердой выдержки и хладнокровия, даже если ситуация имеет высокий градус эмоциональности; слабое умение полицейского хорошо сохранять собственное внутреннее спокойствие, то есть действовать взвешенно и четко в самых сложных, критических, жизненных ситуациях; среднее чувство времени, развитие у себя самоменеджмента, позволяющие полицейскому грамотно распределять свою работу, планирование мероприятий; неумение отслеживает собственную речь и слова, собственным пояснением каких-либо новых статей гражданского кодекса, слушать вопросы граждан и следить за временем, чтобы не опоздать на следующее мероприятие.

Выводы. Итак, именно способность сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий значительно снижают материальные и психологические затраты в борьбе с преступниками. Чем выше уровень сформированной у полицейских способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения, тем выше эффективность профилактических мероприятий, результаты в разрешении поставленных целей и задач по обеспечению общественного порядка на местах.

Литература:

1. Дамашкан Т.М. Создание и автоматизация сверхэффективного отдела продаж / Умение общаться. – М.: Бизнес. Экономика. Финансы. 2017. – 188 с.
2. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. - М.: Мысль, 2010. - 744 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва)

РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНЫХ ТРАЕКТОРИЙ МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития трудовой карьеры менеджера по управлению человеческими ресурсами. Выявляется, что развитие карьеры является важным фактором привлечения, мотивации и удержания передовых менеджеров по персоналу в организации. Определяется необходимость в активном использовании инновационных методов, технологий и подходов при построении карьерных траекторий. Исследуются вопросы персональной компетентности как специфической характеристики менеджера по персоналу. В целях развития карьерных траекторий менеджера по персоналу авторами предлагается к внедрению подход, предполагающий оценку уровня сформированности компетентности.

Ключевые слова: менеджер, персонал, инновации, технологии, компетенции, эффективность.

Annotation. The article deals with the problem of developing the career of a human resources manager. It reveals that career development is an important factor in attracting, motivating and retaining advanced HR managers in an organization. The need for active use of innovative methods, technologies and approaches in the construction of career paths is determined. The issues of personal competence as a specific characteristic of the personnel manager

are investigated. In order to develop career trajectories of a personnel manager, the authors propose to implement an approach that implies an assessment of the level of competence development.
Keywords: manager, staff, innovation, technology, competence, efficiency.

Введение. Уровень компетенций менеджера по управлению человеческими ресурсами (далее HR-менеджера) напрямую влияет на эффективность труда и благосостояние организации. В совокупность функций, обеспечиваемых системой управления персоналом, входит функция планирования карьеры [1]. Для повышения эффективности программы планирования карьеры необходимо активное использование инновационных методов, технологий, подходов, четко сформулирована философия использования человеческих ресурсов, а также система принципов, от которых зависит прогресс в карьере данных сотрудников. Достижение целей организации и успешное решение поставленных задач возможно только при использовании вышеназванных инструментов по эффективному управлении коллективом, применении системного подхода, современных достижений науки и техники в условиях формирования инновационной корпоративной культуры как факторов эффективного функционирования персонала [12]. В соответствии с этим, внедрение инновационных подходов при построении карьеры HR-менеджера, является необходимым и актуальным.

Изложение основного материала статьи. Карьера – это уникальное понятие, обозначающая одновременно и процесс, и состояние. Исследования, проведенные компанией «Spencer Stuart», показывают, что среди наиболее успешных HR-менеджеров большинство – это те, кто умеет привлекать лучшие таланты и вдохновлять специалистов на достижение исключительного уровня эффективности.

В инновационном потенциале подпроцесса управления карьерой HR-менеджеров важным является постоянное повышение профессиональной компетенции, так как новая информация поступает, в основном, из внешних источников: специальная литература, конференции, знакомство с опытом других организаций, учебный процесс в ВУЗах и пр., а также внутренних источников: совещания, семинары, блиц-опрос сотрудников [5].

Необходимость наличия системы продвижения управленческого персонала организации подчеркивалась еще в работах М. Вебера, одной из заслуг которого является всестороннее обоснование принципов иерархичности организационных структур, формирующих основу функционирования менеджеров как социально-профессиональной группы [8]. По мнению М.Вебера, в основе карьерной динамики должны лежать критерии успешности предшествующей деятельности и накопленного опыта. При этом субъектом управления карьерой HR-менеджера М.Вебер рассматривал высшее руководство организации, в связи с чем назначение рассматривается им как единственно возможный способ продвижения, исключающий какую-либо состязательность, проявления которой могут быть найдены в системе выборов и конкурсов [8].

Понимание и корректное толкование карьеры как общественного феномена становится сегодня одним из принципиальных условий достижения индивидуального успеха HR-менеджера в его профессиональной деятельности [8]. Однако на сегодняшний день, несмотря на наличие многочисленных определений и трактовок, термин «карьера» иногда употребляется в негативной окраске. На современном этапе данная тенденция и восприятие карьеры общественностью существенно изменились, тем не менее и сейчас HR-менеджер в процессе расстановки приоритетов карьерного роста и развития должен учитывать возможное внешнее сопротивление со стороны других индивидов или даже социальных групп, истолковавших его действия как сугубо индивидуалистские, не ставящие целью обеспечение чьих-либо интересов, за исключением собственных [4].

Представляется, что вопрос о целесообразности реализации эффективных мер развития карьеры менеджеров по персоналу является одним из наиболее сложно разрешимых с точки зрения собственников и руководителей предприятия [3].

Способность организации эффективно управлять карьерой менеджера во многом зависит от осведомленности субъектов управления о состоянии соответствующей социальной группы и от готовности принять на себя ответственность за удовлетворенность менеджеров их работой [5]. Суть принятия такой ответственности раскрывается в следующем:

1. Если менеджеры демонстрируют те результаты своей деятельности, которых от них ожидают, от субъектов управления должна следовать надлежащая реакция: от личной беседы с указанием оценки результатов менеджера до поощрения и прочих мер стимулирования.

Указанные меры имеют принципиальное значение с точки зрения воздействия на самооценку менеджера.

2. Если менеджер не проявляет требуемых качеств или не достигает ожидаемых в соответствии с его карьерным планом результатов, не допускается неконструктивная критика, равно как и не допускается, чтобы данный факт остался без внимания и соответствующей оценки: необходим совместный с менеджером анализ причин отклонения с целью устранения сдерживающих факторов.

Развитие же самой карьеры должно быть направлено, помимо прочего, на формирование у HR-менеджеров способности эффективно управлять изменениями. Высказанный тезис обосновывается тем, что поддержка HR-менеджеров в процессе развития их профессиональных навыков и компетенций может способствовать формированию их лояльности и приверженности ценностям конкретной организации, что может рассматриваться как значимый фактор мотивации и закрепления HR-менеджера в организации [6]. Важно также отметить, что непрерывность мероприятий по развитию карьеры является значимым фактором в обеспечении эффективности процесса их интеграции в комплекс управления персоналом всей организации.

Возвращаясь к тезису о том, что развитие карьеры является важным фактором привлечения, мотивации и удержания передовых HR-менеджеров в организации, необходимо отметить, что повсеместная адаптация положений концепции развития человеческого капитала выводит вопросы управления карьерой на передний план. В этой связи собственники и руководители бизнеса вынуждены вырабатывать и апробировать подходы к управлению карьерой HR-менеджеров, устойчивые во времени и эффективные с точки зрения затрат и результата. На практике это означает широкое внедрение информационных технологий, а также налаживание систем консультирования и поддержки HR-менеджеров, выстраивающих собственный карьерный путь. При этом достаточно целесообразным является налаживание системы профориентации, нацеленной на формирование первичного уровня профессиональных HR-менеджеров, ориентированных на достижение

целей профессионального и карьерного роста в рамках одной организации, профессиональной подготовки, тренинговыми мероприятиями и селф-менеджментом [2, 7, 13].

В контексте вышесказанного важно понимать, что поддержка карьерного роста HR-менеджеров может быть устойчивой, только если она рассматривается как необходимая самим HR-менеджером и руководителем или собственником бизнеса. Получая поддержку в развитии карьеры, HR-менеджеры имеют возможность выстроить оптимальный карьерный план, основанный на видении перспективных позиций и должностей, а также способов их занять с использованием возможностей для дальнейшего развития своих навыков и потенциала. Со своей стороны, осознавая заинтересованность работодателя в развитии их карьеры, HR-менеджеры проявляют более высокую степень включенности в процесс решения текущих и стратегических задач предприятия, повышается их мотивация.

В связи с этим, потребность в непрерывном образовании для HR-менеджера обусловлена не только очевидной необходимостью в постоянной актуализации профессиональных знаний и модернизации инструментария деятельности. Бесспорно, качества персональной конкурентоспособности создают потенциал для развития карьеры, но следует учитывать и те условия, которые могут ограничивать реализацию такого потенциала.

Рассмотрим карьерные траектории начинающего HR-менеджера. Если взглянуть на эту внутриорганизационную ситуацию с позиции выпускника вуза, то она оказывается непростой. С одной стороны, выпускник с высшим профессиональным образованием, по своей подготовке и амбициям ориентированный на возможности карьерного развития и соответствующую компенсацию своих компетенций, видит себя в среднем звене организации, но здесь минимальный объем предложений работодателей. Потому с учетом сокращения количества функциональных позиций в этом сегменте организационной структуры и большого числа претендентов здесь невелика вероятность для выпускника вуза относительно быстро получить профессиональное предложение. С другой стороны, работодатель заинтересован закрыть имеющийся у него дефицит низкоквалифицированных работников и недостаток в профессионалах, способных решать самые сложные задачи.

Оттого высока вероятность, что выпускнику по направлению «Менеджмент», профиля «Управление человеческими ресурсами» будут предложены две траектории – либо начать с низкой функциональной позиции, либо воспользоваться шансом войти сразу в верхнее звено организации.

Первая траектория – это должностная карьера как восхождение по иерархической лестнице «снизу-вверх», когда приоритетом выступает операционная деятельность организации, а если и возникает возможность реализации проекта, то поле деятельности ограничивается уровнем «малого приращения» – краткосрочные проекты с низким риском и создающие мелкие изменения в существующих продуктах и бизнес-процессах.

Вторая траектория – это внедолжностная карьера как старт «сразу наверх», когда начинающий профессионал получает доступ к работе в команде, реализующей стратегические решения в проектной деятельности на уровне «продвинутой разработки» или «основных проектов». «Продвинутая разработка» – это проекты с высокой степенью риска по созданию качественно новых продуктов и бизнес-процессов. «Основной проект» – это модернизация организационных систем, в результате чего возникают новые продукты и бизнес-процессы [9].

На первой траектории карьеры, когда выпускнику вуза предлагают работу в нижнем звене организации, велик риск функциональной дискриминации – чем дольше работник остается на позиции низкоквалифицированного труда, тем меньше у него шансов изменить свою карьеру в силу того, что на этой позиции он не приобретает те компетенции, которые обеспечили бы ему личную конкурентоспособность. Такой работник по-прежнему дефицитен, но легко заменим. Отсюда большое число тех, кто неудовлетворен своей работой, а также то, что на первом месте в ряду причин смены работы находится поиск возможности будущей карьеры. Важность образования в современной мире проиллюстрируем одной цифрой: согласно рейтингу делового журнала Forbes, в 2014 докризисном году из 200 самых богатых бизнесменов России лишь 6 не имели высшего образования, а это означает, что без высшего образования сегодня в управленческой деятельности можно добиться успеха, но с вероятностью около 3%.

Однако выйти на вторую траекторию карьеры, когда компании ищут таланты, намного сложнее. Дело в том, что очень невелико число работников, кто, благодаря своим компетенциям, делает продукцию компании уникальной.

Учет указанных факторов трансформации современных организаций и понимание карьерных траекторий начинающего HR-менеджера позволяют сделать обоснованный вывод о том, что помимо овладения технологиями, которые образуют содержание базовых профессиональных компетенций, для HR-менеджера проекта важно понимание возможностей и ограничений применения проектного подхода к решению задач в развитии организации-работодателя. Такая потребность обусловлена тем, что в современных условиях процесс подготовки и реализации изменений становится уже не ситуативным, т.е. возникающим в нестандартных ситуациях, а постоянной деятельностью для профессионалов управления. Наблюдается сокращение жизненного цикла продукта, технологии, организации, рынка, но не скорость перемен убивает компании, а их медлительность [10].

Отметим, что, несмотря на востребованность образовательных услуг по подготовке управляющих, в России наблюдается очень низкая эффективность управления из-за доминирования двух крайних состояний организации: либо полное отсутствие структурирования деятельности и управленческого контроля, либо, наоборот, предельная бюрократизация процессов до невозможности их эффективного исполнения. По этой причине различные методологии подготовки менеджеров, имеющие доказанную эффективность, используются на менее чем 2% отечественных предприятий [11]. То есть 98% отечественных работодателей – это компании с нулевым или начальным уровнем организационной зрелости в управлении проектами. На этом уровне успех зависит от личного опыта HR-менеджера, заинтересованности со стороны руководства организации, организационной политики и других субъективных факторов. Это означает актуальную потребность в адаптации к специфике проектной деятельности в конкретной организации.

Поэтому отличительной и необходимой характеристикой любого HR-менеджера сегодня является его *персональная компетентность – способность применять на практике профессиональные навыки и умения*. В условиях необходимого усложнения функционала, изменяются требования к руководителю такого подразделения, и здесь, под компетентностью HR-менеджера, авторы понимают сложное, динамичное,

личностное образование, которое включает в себя комплекс знаний, умений, навыков и способностей, обеспечивающих успешность выполнения управленческой деятельности.

При этом *первой проблемой* является то, что персональная компетентность не совпадает с идеальной моделью квалификации – совокупностью стандартных (формальных) компетенций, которые сформулированы в профессиональных и образовательных стандартах. *Другой проблемой* является и то, что формальная оценка (аттестация) персонала в любой компании также отличается от персональной компетентности HR-менеджера. *Третьей проблемой* является то, что, в зависимости от изменения конъюнктуры рынка и темпов роста в отрасли, фирме, на разных этапах ее жизненного цикла, требуются HR-менеджеры с различной персональной компетентностью. Эти проблемы являются причиной неадекватного формирования и развития профессиональных компетенций такого сотрудника.

Для оптимизации персональных траекторий развития компетенций авторами предлагается подход, который предполагает *оценку уровня сформированности компетентности HR-менеджера* с учетом динамики роста рынка. Базовыми кадровыми стратегиями при этом являются: рекрутинг специалистов на рынке труда; рекрутинг выпускников вузов и колледжей; целевая подготовка специалистов; создание кадрового резерва [3]. В развитие данного подхода предлагается дополнить состав применяемых стратегий аттестации (оценки) сотрудника – в данном случае HR-менеджера, а также реализовать следующие этапы методики развития компетенций:

Этап 1 – Ситуационный анализ рынка – стандартная процедура оценки внутренней и внешней среды компании, включающая:

а) Определение факторов положительного и отрицательного влияния среды на компанию с применением методов менеджмента качества «Пять почему?» и построения диаграммы Исикавы.

б) SWOT - анализ.

Этап 2 – Оценка текущих потребностей фирмы в компетенциях HR-менеджеров – анализ требуемых функций и компетенций HR-менеджеров в соответствии с состоянием конъюнктуры рынка и этапом жизненного цикла компании.

Этап 3 – Аттестация (оценка) персонала и уточнение текущих потребностей в компетенциях (с учетом результатов этапа 2).

Этап 4 – Построение матрицы «Компетентность сотрудника – Темпы роста отрасли» (по результатам этапов 1 - 3).

Этап 5 – Выбор кадровой стратегии с учетом соответствия оценок потребностей компании в компетенциях и аттестации HR-менеджеров, а также в зависимости от конъюнктуры рынка (по результатам этапа 4).

В процессе развития профессиональных компетенций HR-менеджера важными являются этапы построения матрицы «Компетентность сотрудника – Темпы роста отрасли» и выбора кадровой стратегий.

В зависимости от соотношения возможностей и угроз рынка, выявленных на первом этапе (SWOT - анализ) возможны два варианта, оба из которых основаны на применении стратегией аттестации (оценки) сотрудника, которая предполагает, что четыре базовые кадровые стратегии (в том числе и внутренние перемещения HR-менеджеров) формулируются и применяются только на основе предварительной аттестации сотрудника или претендента.

Первый вариант используется при реализации рыночных возможностей путем равновероятного применения стратегий рекрутинга, целевой переподготовки и создания кадрового резерва при предварительной аттестации HR-менеджеров (сотрудников или претендентов). Второй вариант используется для нейтрализации рыночных угроз путем преимущественного применения стратегии целевой подготовки (или переподготовки) HR-менеджеров – сотрудников компании. При использовании этого варианта достигается экономия на издержках подбора персонала со стороны; достигается большая концентрация на внутреннем кадровом потенциале. Очень важно в подобной ситуации своевременно заметить это и сменить HR-менеджера или предложить ему возможности повышения квалификации. Так же нужно понимать, что даже после обучающих курсов и мероприятий компетенции HR-менеджера остаются в недостаточно развитом состоянии. Для таких ситуаций предусмотрена традиция наставничества, когда неопытному и начинающему сотруднику поддерживает и помогает более опытный и знающий. Подобным наставником могут быть как сотрудники организации с опытом и стажем, так и специально приглашенные эксперты.

Выводы. В ходе теоретического исследования было выявлено, что при построении карьеры HR-менеджера необходимо учитывать набор его компетенций, т.е. то, что обеспечит в последствии производственные процессы с успешную работу с персоналом. Внедрение инновационных подходов по развитию карьерных траекторий HR-менеджеров способны обеспечить устойчивую и планомерную деятельность, определяющую эффективность управленческого процесса.

Литература:

1. Бичева И.Б. Формирование карьерной компетенции бакалавров экономики // Вестник Мининского университета. 2014 – №2 – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/477/453 (дата обращения 03.02.19).

2. Викулина М.А., Яшкова Е.В. Профессиональная подготовка менеджера образования в вузе (аксиологический аспект) / Новгород, 2005.

3. Калинин И.В. Управленческая команда: подбор ближайшего окружения руководителем: монография. Ульяновск, 2012. 212 с.

4. Лурье Е. Оценка потенциала. [Электронный ресурс]. URL: http://www.slideshare.net/EmployerBrandExperts/ss-48471737 (дата обращения: 28.02.2019).

5. Пахомова Е.В. Понятие «карьера»: анализ определений // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6, № 2. С. 111–115.

6. Силин А.Н. Управление персоналом: учеб. по кадровому менеджменту для студентов вузов [Текст] / А. Н. Силин, Н. Г. Хайруллина; Тюм. гос. нефтегазовый ун-т. М., 2004

7. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Опыт формирования управленческих компетенций слушателей бизнес-тренинга методами теории решения изобретательских задач // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 51. – Ч. III. – С. 508-515.

8. Синягин Ю.В. Ориентации в организационно-командном поведении и индивидуальные карьерные стратегии // Акмеология. 2011. № 1 (37). С. 16–25.
9. Служебная карьера: учебно-методическое пособие [Текст] / под ред. Е.В. Охотского. М.: Экономика, 1998.
10. Устинова О.В., Пивоварова И.В. Карьера менеджеров как социально-профессиональной группы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2; URL: www.science-education.ru/122-21338.
11. Утешев Р.С., Барбакова Е.В., Устинова О.В. Карьера как объект управленческого воздействия // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2.
12. Яшкова Е.В., Перова Т.В., Синева Н.Л. Корпоративная культура инновационной организации как фактор эффективного функционирования персонала в системе внутреннего маркетинга // Вестник Чувашского университета. 2014. № 3. С. 240-246.
13. Яшкова Е.В., Царева И.А. Селф-менеджмент как метод управления личной карьерой менеджера // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т.7. № 5 (30). С. 113.

Психология

УДК 159.922
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Барсуков Александр Валерьевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
студентка Магистратуры 2 курса по направлению «психология консультирования» 37.04.01 Семикова Любовь Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Маркелова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Аннотация. Дети-сироты встречаются с депривацией с раннего возраста, что формирует специфические характеристики самосознания личности: дезадаптивные психологические черты, «Образ Я», избегающие, агрессивные, защитные стратегии поведения и нарушение привязанности. Дезадаптация приводит к угнетенному состоянию личности, отсутствию личностных смыслов, к снижению качества жизни. Данная статья содержит теоретические и эмпирические результаты исследований аспектов самосознания в соответствии с концепцией И.И. Чесноковой с ракурса теории привязанности Дж.Боулби.
Ключевые слова: самосознание, дезадаптация, депривация, привязанность, самооценка, тревожность.
Annotation. Orphans are encountered with deprivation of an early age, which forms the specific characteristics of a person's identity: maladaptive psychological traits, "self-identity", avoiding, aggressive, protective behavioral strategies and attachment disorder. Disadaptation leads to a depressed state of the individual, a lack of personal meanings, a decline in the quality of life. This article contains theoretical and empirical results of research on self-awareness in accordance with the concept of I.I. Chesnokova from the perspective of the theory of affection J. Bowlby.
Keywords: Self-awareness, maladjustment, deprivation, affection, self-esteem, anxiety.

Введение. Научная и практическая сферы находятся в поиске надежных методов работы с детьми, оставшиеся без попечения родителей. Выпускники интернатных учреждений по причине легкой внушаемости вовлекаются в криминальную деятельность, имеют слабые адаптивные навыки. Следовательно, данные обстоятельства снижают качество жизни общества и личности в целом. Целью статьи является изучение на основе полученных теоретических и эмпирических данных о самосознании детей-сирот, их психологических особенностей с целью эффективного сопровождения.

Изложение основного материала статьи. Теория привязанности Дж.Боулби базируется на том, что ребенок обладает врожденной необходимостью связи с человеком, который проявлял бы заботу, обеспечивал бы удовлетворение базовых потребностей: в тепле, пище, физической защите. Стратегия привязанности к матери создаёт «внутреннюю рабочую модель» близких отношений, через которую ребенок познает мир и узнает отношение к самому себе. При неадекватном контакте матери и ребенка на ранних периодах онтогенеза формируется устойчивый комплекс черт личности. Следовательно, при депривации в сензитивный период происходит нарушение привязанности и, как следствие, дезадаптация личности [6].

Исследование Л.Р. Аптикиевой и М.С. Бурсаковой направлено на изучение первоначальной среды адаптации и представлений о семье у детей, воспитывающихся в сиротском доме. По данным контент анализа 93% детей-сирот проживают в учреждении при живых родителях. Среди социальных сирот причиной попадания в приют в 83% является алкоголизм родителей и уклонение от обязанностей по воспитанию, 7% семей в местах лишения свободы, 33% подростков являлись свидетелями семейных скандалом, насилия, эмоционального пренебрежения. Отношения с матерью 78% респондентов получили высокие показатели по факторам «позитивный интерес» и «враждебность», характер отношения матери описывают как «агрессивное», «подозрительное», «эмоционально холодное», «непредсказуемое», что подтверждает дисгармонию диады мать-ребенок: депривация на разных уровнях, расстройство привязанности [2, с. 205, 206].

Исследуя проблему самосознания личности, следует обратиться к теории И.И. Чесноковой, которая видит структуру его через единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самопринятие) и действенно-волевой (регуляция поведения).

Когнитивная сфера включает в себя знания о самом себе. Выпускники-сироты могут создать воображаемые факты о биологической семье, своей личности, что указывает на невротическое состояние и отрицание ситуации [24]. Когнитивная депривация влияет на замедление развития мыслительной деятельности: поиск причинно-следственных связей событий прошлого, настоящего и будущего, рефлексивные способности, навык накопления жизненного опыта и оценки событий. Воспитанники усваивают информацию о себе как болезненных, нездоровых, неполноценных, так как хроническая тревога приводит к разному роду заболеваний [3].

Эмоционально-ценностный компонент депривированной личности формирует специфическое отношение к себе, к деятельности и окружающему миру. Общие показатели самопринятия Радина Н.К. описывает как критические с точки зрения психологического здоровья. Автор исследования отмечает, что творческая, насыщенная среда является инструментом «нейтрализации негативных последствий» («отторжение себя») психологической депривации (0,15). Результаты воспитанников из обычной культурной среды отмечены отрицательным знаком и низким показателем самопринятия (-0,03). Качественный рост самопринятия можно проследить через выраженную идентификацию воспитанника со значимым взрослым как результат переработки травматического опыта. В исследованиях приводились результаты о том, что данная категория ассоциируют себя с маргинальной группой, часть подростков-сирот имеют «отрицательную идентификацию». Психологические травмы блокируют процесс идентификации [21]. Таким образом, дети-сироты становятся социально дезадаптивными.

Самоценность в свою очередь определяется значимостью, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные свои стороны по отношению к миру [14]. Результаты исследования самооценки О.Н. Истратовой и Л.А. Вапельник показывают, что дети, воспитывающиеся в детских домах характеризуются пессимистическим атрибутивным стилем (закрепленная беспомощность подростков). Подростки «склонны рассматривать негативные события как постоянные и затрагивающие большую часть их жизни, которые сложно контролировать. Хорошие события считаются временными, локальными и от них независящими». Показатели самооценки являются неадекватно завышенными, это может объясняться работой защитных механизмов. Воспитанники и выпускники детских домов, в отличие от подростов из семей, в большинстве случаев испытывают состояние депрессии и душевной опустошенности, что может привести к появлению суицидальных мыслей [13]. Депривированному подростку-сироте значимо свойственны неустойчивость настроения, частая смена самочувствия, ранимость, неадекватность реакций [29]. Следовательно, данные психологические черты являются предпосылками для дезадаптации личности.

Исследование *действенно-волевого компонента самосознание* Брук Ж.Ю. показало значимо низкий уровень развития волевых качеств [8, с. 21]. Результаты исследования Тимура О.Ю. показали, что подростки-сироты «выдвигают свои цели ситуативно», несамостоятельно, что и определяет их жизнеустройство в дальнейшем. Подростки, оставшиеся без попечения родителей, демонстрируют низкие показатели планирования и постановки целей. Цели характеризуются нереалистичностью и отсутствием стратегии, сменчивостью от настроения, желанием отложить задачи на неопределенный срок [27].

По результатам исследования Станибула С.А. было выявлено, что в поведении сирот превалирует реакции *защитного* и *приспособительского типов*, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение. Именно таких типов поведение говорит о «слабой личности», что выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за решение, в стремлении переложить эту ответственность на окружающих [24]. Данные типы поведения основаны на защитных реакциях личности.

Исследование Володиной Ю.А. показывает, что основными видами защитных механизмов детей-сирот являются *отрицание* и *замещение*. Тип «отрицание» значимо коррелирует с неустойчивым типом личности, «подавление» - с шизоидным типом акцентуации и с «диссимиляцией». Подростки-сироты, склонные к типу «регрессии», в стрессовых ситуациях демонстрируют незрелые, первичные паттерны поведения [9]. Защитные механизмы - это стратегия совладающего поведения в стрессовых и фрустрирующих ситуациях [9, с. 123]. Следовательно, привычное их использование закрепляет неэффективные ролевые позиции, ограничивающие широту деятельности, социального экспериментирования, возможности самореализации.

Последствием депривации является повышенная тревожность личности. Показатели тревожности детей-сирот коррелируют с агрессией, проявляющейся в реализуемой деятельности (поведении). Повышенная тревожность становится фактором неадекватного выстраивания контактов с окружающими людьми и дезадаптации на последующих этапах жизни человека. В поведенческой системе тревожность выражается в повышенной настороженности, постоянной бдительности. Следовательно, угроза видится чаще, чем она есть, что свойственно для людей с расстройствами привязанности. Исследование коммуникативных особенностей школьников Бахваловой Е.В., воспитывающихся в детском доме, отмечает значительный процент респондентов с высоким уровнем тревожности по всем показателям (школьной, межличностной, самооценочной) по сравнению со школьниками из семей. Школьники-сироты значительно чаще ориентируются на доминирование в общении, уход от общения, направленность на использование собеседника и в целом общения в своих целях [7].

Выводы. Дети-сироты сталкиваются на ранних этапах жизни с депривацией, которая проявляется через повышенную тревожность, специфические черты характера, неразвитые волевые качества к достижению целей. Превалируют защитные, агрессивные стратегии коммуникации с окружающим миром. Последствием депривации является дезадаптация личности в целом. Таким образом, обретение эмоционально значимого контакта посредством наставничества позволит усваивать новые модели поведения взамен на защитные и приспособительские типы усвоенных ранее паттернов. Дети-сироты нуждаются в терапевтической помощи переработки травматического опыта, с целью преодоления социальной депривации и установления здоровых идентификаций. Изменение среды проживания в учреждении имеет ограниченные преимущества, акцент должен сместиться на индивидуальное, предсказуемое, качественно безопасное взаимодействие со значимым взрослым.

Литература:

1. Андронова О.Е. Проблема компонентов характеристик и основных типов самосознания в психологии // Вестник Томского государственного университета. - №305. – 2007. – С. 149 – 152
2. Аптикиева Л.Р. Особенности представлений о семье у подростков воспитанников приюта // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – С. 204-210
3. Айрапетянц М.Г. Школьник Т.К., Лущекина Е.А. Сопоставление показателей стресса и личностной тревожности у подростков, воспитывающихся в социально благоприятных и социально неблагоприятных условиях // Журнал высшей нервной деятельности, 2007. №3. С. 261.
4. Басюк В.С. Психологическое сопровождение и социальная помощь делинквентным подросткам, оставшиеся без попечения родителей // Развитие личности. - №4. – 2016. – С. 142-152
5. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Руководство практического психолога. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2014.
6. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003. 462 с.
7. Бахвалова Е.В. Коммуникационные особенности воспитанников детского дома как фактор адаптации к условиям обучения в массовой школе // Психология XXI века: системный подход и междисциплинарный исследования. – Т.1. – 2017. – С. 204-309
8. Брук Ж.Ю. Структура самосознания подростков, оставшиеся без попечения родителей // Казанский педагогический журнал. - № 6-2. – 2013. – С. 417-420
9. Володина Ю.А. Механизмы психологической защиты детей-сирот, находящиеся в трудной жизненной ситуации // Педагогическое образование в России. - №5. – 2014. – с. 123-127
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960, с. 196-198.
12. Гордиенко Е.В. Проблема самосознания в философии и психологии. - В сборнике: Личность в изменяющихся социальных условиях сборник статей II Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.В. Гордиенко; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. - 2013. - С. 187-196.
13. Истратова О.Н. Особенности проявления личностной беспомощности у социальных сирот подросткового возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - №9. – 2014. – С. 372-377
14. Кожемякина О.А. Особенности самоотношения депривированных подростков в процессе социальной адаптации // Сибирский педагогический журнал. - №5. - 2014. - С. 129-133
15. Кон И.С. Открытие «Я».М.: Полиздат, 1987.
16. Кочеткова В.Г. Актуализация психолого-педагогических проблем социального развития детей-сирот // Молодой ученый. - №13.3 (117.3). – 2016. – С. 43-45
17. Куленкова А.А. Особенности биоэлектрической активности мозга детей раннего возраста, воспитывающихся в детском доме // Журнал высшей нервной деятельности. – Т.: 65. - №5. – 2015. - С. 607-615
18. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб. - 2011. – 288 с.
19. Петрановская Л. В. Тайная опора: привязанность в жизни ребёнка. – М.: АСТ, 2015.
20. Пономарева Л.Г. Основные подходы к проблеме развития самосознания в истории отечественной психологии // Психологические науки. – С. 54-59
21. Радина Н.К. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей в современных исследованиях // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. - №4. – 2015. – С. 8-103
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
23. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности детей-сирот и условия их преодоления // Вестник Комстромского государственного университета: психология. - №2. – 2016. – С. 244-248
24. Станибула С.А. Психологические особенности детей-сирот // Гомельских государственный университет . – №2. – 2016. – с. 405-410.
25. Стебляк Е.А. Формирвание представлений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью о жизненном пути // Наука о человеке и гуманитарные исследования. – 2017. – С. 80-86
26. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
27. Тимур О.Ю. Самооценка и саморегуляция подростков-воспитанников интернатных учреждений // Клиническая и специальная психология. – Т.5. - №2. – 2016. – С. 77-96
28. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
29. Энциклопедия социальной работы / Под ред. Л.Э. Кунельского, М.С. Мацковского. В 3 т. Т. 3.: Пер. с англ. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. — 1024 с.
30. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Университетская книга, 1996. - 592 с.

УДК 378.15
кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Цветкова Евгения Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ «ОБРАЗА Я» ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И НОРМОТИПИЧНЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена особенностям «Образа Я» старших подростков с нарушениями зрения. Рассмотрены такие аспекты как самооценка, самосознание, самопринятие, самоуверенность, отражённое самоотношение и другие. Произведён анализ полученных результатов и сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп.
Ключевые слова: Образ Я, самосознание, подростки с нарушениями зрения, слабовидящие подростки, зрительная депривация, ОВЗ, нарушение зрения.
Annotation. The article is devoted to the features of the “Image of I” of older teens with visual impairments. Such aspects as self-esteem, self-awareness, self-acceptance, self-confidence, reflected self-attitude and others are considered. The analysis of the obtained results and comparison of indicators of the experimental and control groups.
Keywords: Image I, self-awareness, adolescents with visual impairments, visually impaired adolescents, visual deprivation, disabilities, visual impairment.

Введение. Исследование посвящено особенностям «Образа Я» подростков с нарушениями зрения. Целью исследования было провести сравнительный анализ особенностей «Образа Я» слабовидящих старших подростков и нормотипичных. Актуальность исследования обусловлена относительно небольшим количеством работ, в которых происходит сравнительный анализ становления «Образа Я» именно старших подростков.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Нижегородской областной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната им. Н.А. Островского. В научной работе в качестве экспериментальной группы приняли участие воспитанники 7-9- ого классов. Выборка состоит из 19 испытуемых, среди которых есть как слепые (9 человек в «А» классах), так и слабовидящие (10 человек в «Б» классах) подростки.

В качестве контрольной группы выступали ученики 8 В класса муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа №185» в количестве 29 человек. Средний возраст – 14 лет.

Для исследовательской работы были выбраны следующие методики: Методика свободного самоописания А.И. Зеличенко, методика «Кто Я» М. Кун, Т. Мак-Партленд, опросник исследования самоотношения В.В. Столин, С.Р. Пантилеев, методика Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) [1, 2, 3, 4].

Первым экспериментом было проведение методики «Свободное самоописание» А.И. Зеличенко. Участникам было дано задание описать себя максимально подробно так, чтобы было понятно, что он представляет собой, как личность. На выполнение было дано около 40 минут.

Говоря об исследуемой группе, участники эксперимента выдали довольно незначительный объем текста. Большинство работ было написано с помощью устройств для печати по Брайлю, но в переводе на рукописный текст – объем сочинений колеблется от одной трети до двух третей страницы стандартного формата. Самоописание представлено, в подавляющем большинстве работ, сухо и лаконично. Текст фрагментарен, раздроблен пунктуационно. В некоторых работах присутствует явная противоречивость («обычно я добрый, но бываю злой»), свойственная подростковому периоду и внутренняя неопределенность («бывает я грустный, но, наверное, я счастливый»). Местоимение «Я» очень распространено во всех текстах, без исключений.

Смысловая направленность текста упирается в перечисление сфер деятельности («Я школьник», «Я учусь в школе», «Я хожу в театральную студию»), увлечений и хобби («Я играю на пианино», «Я люблю кошек», «Я люблю ходить в церковь»), перечислений близких родственников и обстановки вокруг («Я живу в доме с мамой и бабушкой», «У меня два брата – старший и младший»). В некоторых работах встречаются общие эмоциональные самооценки – «я думаю, я веселый», «я счастливый человек».

Стоит отметить, что небольшая часть участников эксперимента выдала отличный от основной массы материал, объем их текстов значительно больше, открытости больше, меньше формальностей и эмоциональная оценка на более высоком уровне. Один из испытуемых в своем эссе отражает зачатки самоанализа, противопоставляет собственные действия общественной парадигме и задумывается о значимости собственного мнения. В этой же работе красной нитью проходит неопределенность и противоречивость. Так, к примеру, в начале текста идет утверждение «не всегда, но бываю занудой», а ближе к концу: «я толерантный зануда». Если в первом случае мы видим сомнение в данной самооценке, то в последнем – уверенное принятие порицаемого обществом поведения.

Общий вывод по исследуемой группе следующий: свойственна закрытость и раздробленность мыслей, самоописание проходит через социальные или выраженные личностные признаки, эмоциональные показатели стремятся к минимуму проявлений в тексте. Распространена противоречивость и внутренняя неопределенность.

Следует отметить, что объем эссе в контрольной группе был значительно больше, средний размер текста 2/3 страницы. Однако, несмотря на это, смысловая наполненность была не сильно больше. Аналогично экспериментальной группе, текстам свойственна закрытость и фрагментарность, но само повествование более развернутое.

Местоимение «Я» распространено часто, но вместе с ним активно используется отстраненное повествование («Мы часто гуляем», «У нас принято обедать вместе»). Внутренняя неопределенность и противоречивость так же ярко выражены, как и у экспериментальной группы. В текстах разных участников

встречаются взаимоисключающие абзацы, например, в одной из работ в первой ее части есть предложение: «Мне нравится ходить в школу, здесь мне интересно», ближе к концу текста: «В школе мне часто скучно, поэтому я люблю каникулы».

В отличии от экспериментальной группы, фрагментарность текста не влияет на наличие ярко выраженной канвы повествования. Так, если у слабовидящих подростков, в основном, текст состоит из предложений, перечисляющих различные аспекты их личности и взаимодействия с окружающим миром («Блондин, умный, учусь на четверки тройки, люблю гулять. Я добрый, помогаю друзьям»), то у нормы каждое предложение продолжает предыдущее, даже если резко меняется смысл текста («Мне нравится весна, становится тепло. Весной я много занимаюсь спортом и катаюсь на велосипеде, мне это очень нравится»).

Основное содержание текстов контрольной группы схоже с экспериментальной, но чаще присутствует описание внешности. В некоторых работах, аналогично с исследуемой группой, эссе более открытые, наполненные внутренними переживаниями подростка и его попытками разобраться в себе. Подобные работы по жанрово-стилевой типологии представляют собой нечто среднее между самоанализом и исповедью, в них встречаются моменты самобичевания вместе с претенциозной похвалой собственного мировоззрения или поведения («Я спокойный и невспыльчивый человек, готовый помочь людям в трудный момент…. Порой я слишком честный, иногда мне стоило бы промолчать, когда я говорил»).

Сравнивая контрольную и экспериментальную группу, показатели анализа их эссе по методике свободного самоописания, напрашивается вывод об отсутствии значимых отличий в области образа Я и формирования психики подростков. Несмотря на выявленные в ходе методики различия, общие принципы мышления и проблемы схожие – закрытость, неопределенность и противоречивость мыслей. Данные проявления свойственны скорее подростковому периоду становления личности, внутреннего Я, ежели особенностям физического развития человека.

Для проведения исследования по методике «Кто Я» М. Кун и Т. Мак-Партленд, испытуемым была поставлена задача двадцать раз ответить письменно на вопрос «Кто я?». В соответствии с методическими указаниями авторов, было предоставлено двенадцать минут для заполнения ответов на вопрос. В связи с особенностями нозологической группы испытуемых время проведения методик увеличивалось до 24 минут.

На этапе теоретического изучения научной базы исследования было решено использовать для анализа результатов интерпретацию Л. Зучера.

После анализа результатов методики, итоговые показатели были разнесены по указанным выше группам, обобщенный финальный результат представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Особенности Образа Я подростков

Шкала	**Количество ответов**	
	Экспериментальная группа	**Контрольная группа**
Физическое Я	67	147
Социальное Я	124	184
Рефлексивное Я	180	228
Океаническое Я	9	21

Если опираться на финальные результаты методики, то становится определенно понятно следующие: среди самосознания экспериментальной группы преобладает Социальное Я и Рефлективное Я, в то время как Физическое Я слабо выражено, а Океаническое Я и вовсе находится на уровне статистической погрешности.

Стоит отдельно отметить показатель Океанического Я, вместе с его незначительностью в математическом и статистическом плане, данные ответы несут весьма любопытные сведения о самих участниках эксперимента. К примеру, к данной шкале были отнесены следующие два ответа: «Я – божье творение» и «Я – не убийца». В первом случае, ответ был написан учеником из верующей семьи, воспитывающей человека в единстве с духовным миром и религиозными традициями. Во втором случае, речь о учащемся с признаками акцентуаций характера.

Если бы перед нами стояла задача получить внутреннюю личностную характеристику определенного человека, то, на наш взгляд, следовало бы внимательно отнестись к данной шкале, так как наличие или отсутствие ответов именно по данной группе способно показать общую направленность образа Я испытуемого, отразить ярко-выраженные черты личности и самосознания человека.

Ярко выраженное преобладание Рефлексивного Я свидетельствует о глубоком познании собственного самоощущения участниками эксперимента. Высокие показатели Социального Я говорят о том, что учащиеся ощущают себя частью общества, способны подразделять себя на группы в зависимости от рода деятельности.

Следующей в хронологическом порядке была проведена методика исследования самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева.

Данный экспериментальный инструмент представляет собой опросник из 110 вопросов, тест допустимо проходить как в индивидуальном порядке, так и массово, в групповом режиме. В виду ограниченного времени, выделенного на проведение исследовательской работы, было принято решение проводить методику в массовом порядке по классам-участникам исследования.

Для того, чтобы слепые и слабовидящие участники эксперимента оказались в максимально схожих условиях, те учащиеся, кто не использовал устройство для письма по Брайлю, аналогично первым, указывали номер вопроса и свой ответ на него, вместо использования заготовленного методического реквизита в виде бланков опросника.

Участника эксперимента были заданы подряд 110 вопросов из методики, задачей учащихся было ответить положительно или отрицательно (поставить плюс или минус) на каждый из них.

После проведения методики проводился анализ полученных результатов в два этапа: сначала ответы были переведены в сырые данные с помощью «ключа», а после полученные «сырые» данные были интерпретированы в стандартные значения с помощью таблицы перевода. Значения каждого участника эксперимента подразделяются по девяти шкалам, отражающим ту или иную сторону внутреннего самоотношения учащегося.

Итоговые результаты опросника были преобразованы в сводную таблицу, представленную ниже. Высокими считаются значения от 8 до 10 единиц, средними от 4 до 7 единиц, низкими от 0 до 3 единиц. В таблице указаны суммарные значения по каждой шкале и степени выраженности всех участников проведенного констатирующего эксперимента. Под сокращением «эксп.» следует понимать «экспериментальная группа», а под «контр.» - контрольная группа.

Таблица 2

Особенности Образа Я подростков

Шкала	**Значения**					
	высокие		**средние**		**низкие**	
	эксп.	**контр.**	**эксп.**	**контр.**	**эксп.**	**контр.**
Внутренняя честность	2	8	16	18	1	3
Самоуверенность	5	9	14	21	0	4
Саморуководство	6	12	12	16	0	1
Отраженное самоотношение	3	13	12	12	4	4
Самоценность	6	8	10	16	3	5
Самопринятие	6	11	11	12	2	6
Самопривязанность	3	7	14	19	2	3
Внутренняя конфликтность	5	8	14	16	0	5
Самообвинение	2	5	13	17	4	7
Сумма	39	81	116	147	16	38

Если рассматривать результаты исследования по шкалам, то получается, что в большинстве своем картина ровная. Однако, присутствуют и такие группы результатов, где единство нарушается, отклоняясь в сторону высоких или низких значений.

Так, шкала саморуководства хоть и находится по большей части в средней зоне, значительная часть ответов располагается в зоне высоких значений, в то время как зона низких значений пустует. Это говорит о том, что участники исследования не предрасположены к поиску причин поступков и результатов в самом себе. Скорее наоборот, учащиеся отчетливо переживают собственное «Я» в виде внутреннего стержня, убеждены в том, что являются властителями своей судьбы, ощущают обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей.

Схожее распределение баллов мы наблюдаем в шкале Самопринятия. Подобные значения говорят о дружественном отношении участников констатирующего эксперимента к самому себе, своему внутреннему «Я», принятию собственного мировоззрения без внутренних конфликтов.

Общий анализ шкал свидетельствует о том, что участники эксперимента в большинстве своем находятся в стабильной психологической ситуации, здраво ощущают собственное «Я» и способны к внутреннему диалогу.

Далее с участниками экспериментальной группы была проведена методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. На наш взгляд, проведение данной методики было самым сложным из всех используемых способов анализа, в связи с особенностями здоровья испытуемых.

В оригинальной методике предлагается использовать методические заготовки в виде физических шкал длинной 100мм, каждая из которых представляет набор определенных качеств личности. Но, в связи с наличием нарушений зрения различной степени тяжести, при проведении исследования методика подверглась адаптации к потребностям экспериментальной группы. В частности, вместо использования физических шкал было принято решение озвучивать название шкалы и просить проставить как ее порядковый номер, так и значение от 0 до 100, которое испытуемый ассоциирует с собственными результатами.

Несмотря на введение необходимых адаптаций к методике, мы неукоснительно следовали основным требованиям к ее проведению. А именно: полюс был представлен строго одним человеком и четко обозначена середина градации (50 единиц). При проведении исследования использовалось семь шкал, в соответствии с модификациями А.М. Прихожан.

После исследования был проведен анализ результатов в два этапа, в соответствии с методологией. По каждой из семи шкал для каждого испытуемого были подсчитаны в баллах уровень притязаний (желаемый идеал), уровень самооценки (актуальное самоотношение) и дельта данных значений. После этого были высчитаны средние значения для каждого ученика по уровню притязаний и самооценки.

Для выявления степени выраженности той или иной шкалы использовалась сравнительная таблица, являющаяся частью методики. Итоговые результаты по средним значениям представлены в Таблице 3.

Под сокращениями «*С*» следует понимать уровень самооценки испытуемого, а под «*П*» — уровень притязаний; «Эксп.» - экспериментальная группа, «Норм.» - контрольная группа. В таблице представлены только суммированные показатели по всем шкалам, по шкале «Здоровье» подсчёт не проводился, так как в руководстве к методике указано, что она является тренировочной.

Таблица 3

Особенности Образа Я подростков

	Низкие значения		**Средние значения**		**Высокие значения**		**Выше нормы**	
	С	*П*	*С*	*П*	*С*	*П*	*С*	*П*
Эксп.	10	4	28	17	39	34	37	59
Норм.	30	11	70	39	58	72	24	52

Как видно из сводной таблицы результатов методики Дембо-Рубинштейн, подавляющее количество ответов экспериментальной группы находится в значениях выше нормы. Подобные данные свидетельствуют о наличии высокой самооценки, выше адекватного уровня. В то же время участники эксперимента из контрольной группы имеют более уравновешенные показатели.

Выводы. Анализ всех проведенных методик позволяет построить целостную картину «Образа Я» у участников нашего исследования. В целом же, подростковый период – время перемен, нестабильности и внутренних диалогов, для него характерны спады и подъемы тех или иных количественных характеристик личности, качественных оттенков внутреннего самосознания человека. Вне зависимости от наличия или отсутствия физиологических отклонений, основное влияние на личность оказывает социум, ближнее окружение, что выявляется при рассмотрении результатов методик каждого конкретного участника и наиболее ярко проявляется в методике свободного самоописания, благодаря симбиозу проективной методики и вербального самоотчета.

Литература:

1. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. Учебное пособие. М., 1997.
2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
3. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. — М., 1988. — С. 110-118.
4. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.

Психология

УДК 373.2

аспирант Логинов Владимир Александрович
Московский психолого-социальный университет (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТ С ПОНЯТИЯМИ И ОБЪЕКТАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИТ-ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Дошкольное образование ускоренно обновляется, дети приобщаются веб-ресурсам, становятся мобильными. Влияют и факторы взаимодействий с родителями, социумом. Есть и образовательные, педагогические аспекты. Например, создание творческих обучающих сред, способов деятельности. Ранее приобщение детей к ИТ требует подхода, учитывающего различные аспекты. ИТ затрагивают весь образовательный процесс. Главное – обучение тому, как правильно пользоваться ИТ, увеличить свои образовательные возможности, сделать образовательный процесс интересным, насыщенным, мультимедийным. Наличие базы, азов информационной грамотности у дошкольников – необходимое условие более ранней «точки входа» их в цифровую экономику. В работе исследованы аспекты включения ИТ, компьютера в образовательный процесс, его когнитивность, реализуемость с помощью цепочек (глобально – ИКТ) принятия решений.

Ключевые слова: дошкольное образование, компьютерная грамотность, система понятий, цифровая экономика.

Annotation. Preschool education is in an expedited manner updated, children join to web resources, become mobile. Also factors of interactions with parents, society influence. There are also educational, pedagogical aspects. For example, creation of the creative training environments, modalities of action. Earlier familiarizing of children with IT demands the approach considering various aspects. IT affect all educational process. The main thing – training in how IT is correct to use, to increase the educational opportunities, to make educational process interesting, saturated, multimedia. The presence of a base, as well as the availability of literacy among preschoolers, is a prerequisite for their earlier entry point into the digital economy. In work aspects of inclusion of IT, the computer in educational process, its cognitive feasibility by means of chains decision-making are investigated.

Keywords: preschool education, computer literacy, system of concepts, digital economics.

Введение. Реформирование дошкольного образования вызвано не только информационно-технологическими причинами, например, ускорением обновления информации, ранним приобщением детей к интернет-ресурсам, их «мобильнизацией» и др. Влияют также факторы социального заказа, взаимодействий с родителями и др. Есть и образовательные, педагогические аспекты [1], [2]: развитие методик развивающего обучения, творческого погружения в обучающую среду, способов деятельности и взаимодействий типа «обучаемый–обучающий», «обучаемый–обучаемый», «обучаемый–обучающая среда» и др.

Раннее обучение детей ИКТ требует нового подхода, учитывающего новые аспекты информационной культуры в обществе, в образовательной системе. Само понятие информационной культуры – многогранное, в частности, включает не только коммуникационный, но и алгоритмический, мировоззренческий, воспитательный аспект [3], [4].

Изложение основного материала статьи. Исследованиями рассматриваемой проблемы занимался ряд авторов, в частности Г.С. Альтшуллер, Л.С. Выготский, М.С. Гафитулин, Л.А. Григорович, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.В. Зусман, Г.И Иванов, А.Н. Леонтьев, И. Калас, А.М. Матюшкин, К.Ф. Талызина, З.Г. Шустерман и др.

Информационные технологии задействует все сферы общественной жизни, а также затрагивают образовательный процесс. Главной задачей «нулевого уровня» ИКТ-грамотности (дошкольного уровня), будет обучение детей тому, как правильно пользоваться ИКТ, как увеличить возможности детей, сделать образовательный процесс более интересным, насыщенным, закрепляющим полученные знания, интерес детей к получению информации, занятиям. Например, на мультимедийном проецировании дошкольники смогут увидеть явления, которые им невозможно видеть, видео-уроки оставляют яркий, неизгладимый след у дошкольника, даря ему новые ощущения, эмоции, понятия, объекты, способствуя мышлению.

Есть и негативные моменты интенсивного применения компьютеров в образовательном процессе: влияние на здоровье детей (если не соблюдать санитарно-гигиенические нормы, например, превышать время непрерывного занятия – 20 мин), из процесса обучения может «выпасть» педагог, развивающий, например, мелкую моторику.

ИКТ имеют множество полезных функций для погружения в творческий процесс выполнения задания. Важно внимание к тому, где речь идет о полезных разработках, не только о компьютере, его использовании, точнее, а в использовании программ. Хорошо, если взаимодействие с ними будет полезным для детей, оно будет проходить под наблюдением специалистов.

Следует стремление педагога внести необычные методы, способы информирования поощрять. Такой воспитатель смотрит в будущее, сам развивается.

Информационная грамотность – условие, атрибут идентификации своей потребности в информации, действиях, совершаемых на основе ее объема, скорости, качества (ценности). Это касается каждого – от дошкольника до пенсионера, сопровождает нас всю жизнь (согласно парадигме «обучение всю жизнь»).

Компьютерная грамотность необходима и для социального развития. Охватывая широкий диапазон сфер: семья, ДОУ, социум, здоровье, обучение и др.

Наличие базы, азов информационной грамотности у дошкольников – необходимое условие более ранней «точки входа» их в современную цифровую экономику. Эти азы, элементы информационной грамотности дошкольников можно обеспечить:

1) выявляя информационные потребности детей (как индивидуальные, так и коллективные);
2) оценивая и переоценивая качество доступа к информации, его каналов, объемов;
3) используя и распространяя информацию среди сверстников (родственников);
4) формируя, используя детерминанты информационной грамотности дошкольников (например, аналогично [5]).

Здесь важна информационная цепочка по формированию знаний детьми: создание – оформление – передача – использование. Это итеративная цепочка, саморазвивающая.

Все программы, ФГОС ДОУ должны ориентироваться на непрерывное повышение информационной грамотности [6], не только на умения писать, считать, работать за компьютером, но и думать, сотрудничать, планировать, принимать решения.

В последнюю пятилетку развитие программных, стратегических направлений по обучению ИКТ в ДОУ и школах идет по уровням (см., например, [7], [8]):

1) государственном – Стратегии развития информационного общества, Концепция социально-экономического развития РФ (до 2020 года);
2) государственно-региональном – концепции «Электронная Россия», «Наша новая школа», подключения школ к сетям Интернет;
3) на регионально-муниципальном – формирование образовательных соцсетей, учебных программ;
4) на уровне бизнеса – создание развивающих, обучающих сред («Баба-Яга учится считать», «Лунтик или Математика для малышей», «Баба-Яга учится читать», «Букварь», «Щелкунчик или Играем с музыкой Чайковского», «Снежная королева», «От планеты до кометы», «Спасем планету от мусора», «Мышка Мия или Юный дизайнер», «Учимся рисовать» и др.).

Анализ показывает, что большинство программ обучения применениям ИКТ в ДОУ – для интерактивного обучения, мотивации познавательной активности дошкольников в виде игр (соответствующих программным требованиям). Обычно программа, методика, технология разрабатываются по определенной образовательной области (музыка, математика, художественная литература, развитие познавательных умений и др.). Используется продуктивная деятельность на базе ФГОС, государственных требований. ИКТ часто является и средством автоматизированного управления, организации процесса, методической поддержки, мониторинга, координации деятельности организаторов, воспитателей, педагогов и медиков [9].

Для дошкольника, младшего школьника важно освоение конкретных процедур, навыков по определенным правилам (формальным условно), например, счет, сложение, поиск выхода из лабиринта, включение аппарата, управление «черепашкой», построение рассуждений типа: «если... то...», «если... и(или)... то...».

Но не только навыки важно развивать, важно и воспитание культуры интеллектуальных рассуждений, умение радоваться результату таких рассуждений, самому процессу. Ребенок начинает понимать, что выбор (построение) и оценка решения зависит лишь от интеллектуальности совершаемых действий.

ИКТ расширяют возможности изучения информационных объектов, процессов за счет полноты и релевантности используемых средств: сравнения, анализа, синтеза, дискретизации, визуализации, использования компьютера, решения жизненных задач, в которых, так или иначе, необходимы алгоритмы, информационно-логические связи, упорядочивание, выбор по критерию и др.

Идет попытка модернизации дидактических основ обучения дошкольников. Многие варианты «успешно отмерли», в частности, ориентированные на модель «действуй как я, не задавая вопросов». Поэтому в начальной школе уже применяются 3D-модели, алгоритмическое мышление, понятие выигрыша в стратегии действий, поведения в виртуальной среде и др.

В дошкольном обучении эффективны наглядные, образные 3D-объекты, например, в задачах сортировки объектов. Здесь главное «уйти от бедного содержания» задач, возникающих («переходящих») из окружающего мира. В последних ФГОС, учебниках этому уделено недостаточно внимания [10].

Чтобы включить ИКТ, компьютер в образовательный процесс необходимы соответствующие задачи, особенно, когнитивного, исследовательского характера. Например, сопровождение процесса:

1) слово (предложение) – текст;
2) цифра – числа – выражения – результат;
3) компьютер – сеть – интернет – сайт – информация;
4) нули и единицы – память компьютера – программа – исполнение – результат.

Работа с цепочками (глобально – с технологиями) требует от преподавателя принимать решение, основываясь на ответах на следующие вопросы:

1) Как ввести новое предложение?
2) Как использовать предложение?

3) Какова цель использования этого предложения?
4) Каковы операции, действия с таким предложением?
5) Как назвать новое предложение?
6) Как изобразить такое предложение?
7) Есть ли такие предложения вокруг нас?
8) Какие другие предложения связаны с данным?
9) Как можно упорядочить слова?
10) Какие предложения одинаковы (по элементам, связи, результатам и др.)?

Таких вопросов – много. Они позволяют строить стратегии, планировать ресурсы, рассматривать и оценивать выбор. Например, используя популярную категорию «Советские мультфильмы», предлагая просмотр новых, детских мультфильмов онлайн, в совершенно бесплатном доступе, удобном и безопасном. Увлекательно приобщая малыша к добрым, умным сказкам всех народов и стран. Это не может не пробудить интерес ребенка к ним, его любознательность. Просмотр «мультиков» - это развитие, дети развиваются нравственно, духовно, учатся добру, отзывчивости, отваге. Выбираем новинки детских «мультяшек» лишь качественные, останавливая свой выбор на воспитывающих лучшие качества человека, приносящих пользу ребенку.

Но главное – возможность обобщать, классифицировать, описывать, интерпретировать взаимодействия, когнитивный подход.

Этому способствуют и педагоги ДОУ, которым необходимы три интеллектуальные базовые функции – мышление, коммуникация, деятельность (образ, слово и образец) [11].

Современное динамично развивающееся информационное общество стремится к опережающему процессу подготовки педагогов ДОУ – ИКТ-грамотных, деятельностных, умеющих проектировать учебные ИКТ- ориентированные процессы, сочетая «старые» продуктивные и новые, ИКТ-ориентированные технологии обучения, инновационные методики [12], [13].

Усложнение системы передаваемых детям знаний, умений потребует прироста компетенций педагогов, релевантных программ. Современные образовательные ситуации требуют переподготовки педагогов ДОУ, овладения ИКТ-инструментарием, достаточным для рассмотрения таких ситуаций.

Например, по схеме, аналогичной «кейс-стади»:
1) ознакомление с ситуацией, задачей;
2) организация группы детей для решения задачи;
3) конкретизация и обсуждение ситуации (под руководством педагога дошкольного образования, воспитателя детского сада);
4) привлечение ИКТ-средств для построения решения (выбора варианта из предложенных);
5) управление процессом.

Основные условия овладения ИКТ в обучении:
1) желание, самоотдача педагогика;
2) психологическая готовность;
3) аналитический подход;
4) ответственность;
5) понимание (не)вербальности получаемой информации;
6) инсайт (озарение – «знаю, как...» или «не знаю пока, но придумаю...») и импровизация:
7) принятие решения (рефлексия, сопровождаемая изменением тока, темпа, характера, формы, позы, мимики, жестов и др.).

Для детей важна импровизация, игровая обучающая ситуация, которая сопровождается:
1) методикой ситуативной;
2) чувствованием возрастной психологии;
3) концентрацией вниманием;
4) воображением;
5) творческим подходом;
6) эффективностью ИКТ;
7) эвристическим подходом;
8) аналитичностью;
9) плановостью (обработки информации, действий).

Дошкольное образование уже подошло к внедрению ИКТ- инфраструктуры в процесс обучения [14].

Выводы. Информационные технологии позволяют детям и наставникам решать все более сложные задачи, освобождая со временем от рутинной деятельности во благо его наивысшего предназначения - интеллектуальной деятельности, например, по методологии ТРИЗ [15].

ИКТ-ориентированное обучение для дошкольников – актуально, они нуждаются в раннем получении базовых знаний.

Литература:

1. Абрамова И.В. Необходимость введения основ компьютерной грамотности в начальной школе и в дошкольном образовательном учреждении // Международный научный журнал «Символ науки». - №1-2. – 2018. С. 127-131.
2. Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
3. Сябренко А.П., Юленков С.Е., Тынченко В.С. Проблемы и перспективы информатизации современного дошкольного образования в России // Решетневские чтения. – 2017, с. 711-712.
4. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика: учебник для бакалавров (серия: Бакалавр. Академический курс) / Н.В. Микляева. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 510 с.
5. Towards Information Literacy Indicators. UNESCO / Ralph Catts and Jesus Lau. – Paris: UNESCO, 2008, p. 128.
6. Кутузова И.А. Повышение квалификации педагогов ДОУ в современном педагогическом пространстве // Дошкольное воспитание. 2012. - 34 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 14.11.2013 №30384)

8. Профстандарт педагога (проект). [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15 (Дата обращения 10.02.2019)
9. Калинина Т.В. Управление ДОУ // Новые информационные технологии в дошкольном детстве. - М., 2008. с. 20-27.
10. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – С-Пб.: Питер, 2013. – 464 с.
11. Кузнецова О.В., Меркулова Н.И. Информационно-коммуникационные технологии как средство самообразования и саморазвития преподавателей // Стандарты и мониторинг в образовании, №3, 2014, с. 17-27.
12. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 624 с.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями 2017–2016 года). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата доступа 24.11.2018).
14. Босова Л.Л. Подготовка младших школьников в области информатики и ИКТ: опыт, современное состояние и перспективы / Л.Л. Босова. – М.: Просвещение, 2013.
15. Калас, И. Признание потенциала ИКТ в раннем образовании детей. - М.: UNECO IITE. - 2010. - 148 с.

Психология

УДК:316.6
кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме профессиональной мотивации студентов. Представлена периодизация профессионального становления личности и ее содержание. Раскрываются психологические механизмы, факторы и условия формирования учебно-профессиональной мотивации у будущих учителей.
Ключевые слова: студенты, мотивация, профессиональная мотивация, профессиональное становление личности, профессиональный выбор, , направленность и активность личности, педагогическая деятельность.
Annotation. The article deals with theoretical approaches to the problem of professional motivation of students. The periodization of professional formation of personality and its content is presented. Psychological mechanisms, factors and conditions of formation of educational and professional motivation of future teachers are revealed.
Keywords: students, motivation, professional motivation, professional formation of the personality, professional choice , orientation and activity of the personality, pedagogical activity.

Введение. Выбор профессии — довольно сложный и порой долгий процесс, так как профессиональная деятельность человека составляет основу в обеспечении его потребностей.

В современном мире предоставляется огромный выбор профессий по различным направлениям и видам деятельности.

Достойная работа дает человеку большие возможности: обеспечивает стабильное финансовое положение, позволяет ему самореализоваться и самоутвердиться и самое главное — дает ощущение нужности обществу, отчего человек испытывает чувство удовлетворенности собой и своей жизнью. Следовательно, правильный выбор профессии является одним из определяющих факторов успеха человека в его жизнедеятельности.

Мотивация профессиональной деятельности, или профессиональная мотивация — это действие конкретных побуждений, которые обусловливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией, или совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей [9, с. 85].

В педагогический вуз приходят будущие студенты с разными установками. В этом отношении интересен анализ студенческой молодежи в связи с выбранной ими профессией. Совокупность студентов разделяется на три группы.

Первая группа — это студенты, ориентированные на образование как на профессию. Они интересуются будущей работой и имеют желание реализовать себя в ней. Лишь у них отмечается склонность продолжать свое образование. Вторую группу составляют бизнес ориентированные студенты. Отношение к образованию у них совсем иное: образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии относятся менее заинтересовано, чем представители первой группы. Третья группа — студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», а с другой — обременёнными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это — группа тех, кто «плывет по течению». Они не могут выбрать свой путь, для них образование и профессия не представляют того интереса, который характеризует другие группы. Можно предполагать, что самоопределение студентов данной группы произойдет позже [3, с. 21–22].

Изложение основного материала статьи. Анализируя представленные в научной литературе периодизации профессионального становления личности, Э. Ф. Зеер делает вывод, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые этапы.

Первый этап, этап профессионального самоопределения, заключается в возникновении и формировании профессиональных намерений под влиянием общего развития. Критерием данного этапа является социально и психологически обоснованный выбор профессии.

Второй этап, этап профессионального обучения, — целенаправленная подготовка к избранной профессии в ходе продуктивной интеллектуальной и практической (в том числе производственной) деятельности.

Третий этап, этап вхождения в профессию, характеризуется активным овладением профессией и нахождением своего места в системе производственного коллектива.

Четвертый этап, этап профессионального мастерства, — самореализация личности в профессии. Критерием этой стадии является мастерство, характеризующееся высоким уровнем удовлетворенности своим трудом и стремлением к дальнейшему его совершенствованию.

Готовность личности перейти от одной стадии к другой закладывается в ходе реализации предыдущей, следовательно, удовлетворенность студентов приобретаемой специальностью, качество обучения и успешность в дальнейшей профессиональной жизни во многом зависят от правильного профессионального самоопределения.

Таким образом, понятие «мотивация» весьма многогранно трактуется разными исследователями данного феномена, поэтому нет чёткого определения, которое могло бы полностью его охарактеризовать. Тем не менее, мы можем с уверенностью сказать, что мотивация всегда связана с деятельностью и вызвана как внутренними, так и внешними причинами, тем самым объясняя наше поведение. Термин «профессиональная мотивация» в свою очередь используется применительно к учебной деятельности студентов и понимается как совокупность факторов и процессов, побуждающих к изучению будущей профессии.

Студенческий возраст — сложный и интересный период жизни молодого человека, который характеризуется установлением новых связей, системы ценностей, личностным и профессиональным самоопределением и поиском себя в этом мире. Одни ориентированы на образование, как на овладение профессией, другие — лишь на его наличие. Одни строго направлены на получение знаний в рамках учебной программы, другие — активно принимают участие в делах вуза. И, наконец, одни делают выбор исходя из собственных побуждений и интересов, другие — из необходимости. Несмотря на то, насколько мотивирован студент на овладение профессией, перед высшей школой стоит задача подготовить квалифицированных специалистов и организовать учебный процесс так, чтобы студент был заинтересован им и проявлял активность не только в учебной деятельности, но и в делах вуза.

В поведении человека выделяются две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Что же касается его стимуляции, или побуждений, обеспечивающих активизацию и направленность поведения, то они связаны с мотивами и мотивацией [7, с. 513].

По мнению А. Г. Маклакова, «мотив — это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта» [7, с. 513].

Если давать краткое определение, то мотив можно обозначить как осознанная потребность, опредмеченная потребность или причина к деятельности.

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив». А. Г. Маклаков отмечает, что «слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность» [7, с. 513].

Вопрос о мотивации деятельности человека возникает тогда, когда необходимо объяснить причины поступков. Причем на любое проявление поведения могут оказывать влияние как внутренние, так и внешние причины. Под внутренними причинами понимаются психологические свойства субъекта поведения (мотивы, потребности, цели, желания и т.п.), а под внешними — внешние условия (стимулы, исходящие из сложившейся ситуации). Таким образом, внутренняя мотивация обусловлена потребностями человека, а внешняя — воздействием сил извне [7, с. 513].

К. Левин в качестве побудительной силы поведения рассматривал намерения, тем самым соотнося их с мотивами и мотивацией [4, с. 81]. Он понимал намерение как такой волевой акт, который создает ситуации, позволяющие человеку положиться на действие внешних стимулов так, что выполнение намеренного действия становится уже не волевым действием, а чисто условно-рефлекторным. В намерении, тем самым, наиболее выраженно проявляется смысл предполагаемых действий и поступков, их произвольный характер [5, с. 59].

Мотивация у немецкого психолога Х. Хекхаузена выступает как побуждение к действию определенным мотивом, как процесс выбора из возможных действий, регулирующий и направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний, а также поддерживающий эту направленность. Иначе говоря, мотивацией объясняется целенаправленность действия. Она складывается из разнородных процессов (например, процесса оценивания возможных исходов действия), выполняющих функцию саморегуляции на отдельных фазах выполнения действия, прежде всего в его начале и в конце [10, с. 11]. Таким образом, мотивация выступает «в качестве обобщающего обозначения многочисленных процессов и явлений, суть которых сводится к тому, что живое существо выбирает свое поведение, исходя из его ожидаемых последствий, и управляет им в аспекте его направления и затрат энергии» [1, с. 40].

По мнению А. Н. Леонтьева, понятие деятельности связано с понятием мотива. «Деятельности без мотива не бывает; “немотивированная” деятельность — это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [6, с. 9].

Мотивы, как отмечал А. Н. Леонтьев, открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, субъективно же выступают в форме переживания желания, хотения, стремления к цели.

А. Н. Леонтьев различает понятия эмоции и личностного смысла в связи с происходящим в ходе развития человеческой деятельности раздвоением мотивов на выполняющие функции смыслообразования и функции только побуждения. Соответственно, можно различать смыслообразующие мотивы, побуждающие деятельность и придающие ей личностный смысл, а также мотивы-стимулы, выполняющие роль

побудительных факторов. Смыслообразующие, ведущие мотивы имеют более высокий статус в иерархии по отношению к мотивам-стимулам [2, с. 21].

Определение мотива было предложено одним из ведущих исследователей этой проблемы — Л. И. Божович. Согласно Л. И. Божович, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [6, с. 41–42].

Продуктивным в изучении мотивации является представление о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные структуры, представляющие собой определённую иерархию потребностей.

В плане рассмотрения структуры потребностей человека большой интерес представляет «Пирамида потребностей» А. Маслоу. В работе «Мотивация и личность» он выдвинул теорию человеческой мотивации, в основе которой лежат потребности человека. Американский психолог распределил потребности по мере возрастания, объяснив такое построение тем, что человек не может испытывать потребности высокого уровня, пока нуждается в более примитивных вещах. А. Маслоу утверждал: «До тех пор, пока не удовлетворены физиологические потребности, именно они играют доминирующую роль в организме, именно им подчинены все его силы и способности, именно они организуют их и направляют к единственной цели — к удовлетворению. Но, получив удовлетворение, пусть даже не полное, эти потребности отступают на задний план, уступая место потребностям следующего уровня, и теперь уже эти, более высокие потребности доминируют в организме и руководят поведением человека (человек теперь стремится не к утолению голода, а к безопасности). Этот же принцип действует и в отношении других групп потребностей — потребностей в любви, в самоуважении и в самоактуализации» [8, с. 65].

Внешние условия окружающей нас действительности развиваются динамично и формируют в подрастающем поколении противоречивые взгляды на выбор будущего профессионального становления. Наряду с этим возрастает уровень ответственности личности за правильный выбор будущей профессии.

Под профессиональной мотивацией, применительно к учебной деятельности студентов, мы понимаем совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Эффективное развитие профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне формирования профессиональной мотивации. Продуктивность обучения во многом зависит от реальных и разумных представлений студента о том, что за профессию он выбрал и насколько она значима для общества.

По мнению А. А. Реана, профессиональный выбор преобразует всю мотивационную сферу юноши. Это событие требует принятия особенных решений, расширяет или подрывает ранее сложившиеся взгляды, формирует новые мотивы поведения. Выбор профессии осуществляется под влиянием практических соображений, родительских установок, желания реализовать свои способности, интереса к профессии, ее престижности, ориентации на сложившуюся систему ценностей. Таким образом, профессиональное учение, являющееся распространенной формой активности личности в юности, оказывается мотивированным разнообразными социальными, познавательными и личными мотивами. Ведущим фактором формирования личности в юности становятся условия обучения в вузе, регулирующие профессиональное становление человека в соответствии с общественными потребностями.

Перед высшей школой стоит задача подготовить квалифицированных специалистов, способных качественно решать профессиональные задачи. Поставленная проблема профессиональной мотивации обусловлена необходимостью формирования внутренней активности студентов к усвоению компетенций, к развитию у них мобильности, креативности, конкурентоспособности.

Литература:

1. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов [Текст]: учеб. пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 180 с.

2. Беляева, Г. В. Проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза / Г. В. Беляева // Молодой ученый. — 2014. — №21.1. — С. 80–83.

3. Газалиев, А. М. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности / А. М. Газалиев // Вестник высшей школы. — 2011. — № 8. — С. 19–23.

4. Гузанов, Б. Н. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения [Текст]: монография / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова. — Екатеринбург: РГППУ, 2016. — 222 с.

5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.

6. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / под ред.: Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. — М.: Педагогика, 1972. — 352 с.

7. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с.

8. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2014. — 290 с.

9. Регель, О. В. Особенности профессиональной мотивации студентов медицинских специальностей / О. В. Регель // Молодой ученый. — 2018. — №32. — С. 84–87.

10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с.

УДК. 159.9
доктор педагогических наук, профессор Молодцова Татьяна Даниловна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
"Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)" (г. Таганрог);
кандидат педагогических наук, доцент Шалова Светлана Юрьевна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
"Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)" (г. Таганрог)

ВЛИЯНИЕ ОТЧУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье раскрыта психологическая сущность отчуждения и показано его влияние на появление социальной дезадаптации подростков. Сделан анализ различных подходов к исследованию отчуждения в отечественной и зарубежной науке. В статье описан ход и результаты эмпирического исследования, которое было проведено на факультете психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова и ряде школ г. Таганрога. Проведенный эксперимент позволил сделать вывод о том, что социальная дезадаптация детей и подростков возникает при сложном сочетании субъективных и объективных факторов (семья, отношения с учителями и одноклассниками и др.).

Ключевые слова: отчуждение, коммуникативные проблемы, подростковая дезадаптация, социальная дезадаптация.

Annotation. In article the psychological entity of alienation is opened and its influence on emergence of social disadaptation of teenagers is shown. The analysis of different approaches to an alienation research in domestic and foreign science is made. In article the course and results of an empirical research which was conducted at faculty of psychology and social pedagogics of TI of A.P. Chekhov and a number of schools of Taganrog is described. The made experiment allowed to draw a conclusion that social disadaptation of children and teenagers arises at a complex combination of subjective and objective factors (family, the relations with teachers and schoolmates, etc.).

Keywords: alienation, communicative problems, teenage disadaptation, social disadaptation.

Введение. Проблема отчуждения человека в обществе существовала всегда, и чем дальше продвигается человек в своем развитии, тем эта проблема становиться актуальнее. Человек реализуется за счет общества, и если он выключен из контактов с социумом, то он не способен самореализоваться и ощущает неудовлетворенность собой и своей жизнью.

Чувство отчуждения по-разному переживается взрослыми людьми и в большинстве случаев не безболезненно, но еще более остро оно переживается детской психикой, когда еще полностью не сформированы убеждения и мировоззрение. Особенно эта проблема актуальна для подростков, т.к. у них идёт самое интенсивное формирование модели социального поведения.

В зависимости от того, как подросток реагирует на окружающую действительность, и каковы реакции на подтверждение или опровержение его представлений, установок, сформированных всей его предыдущей жизнью, зависит степень эффективности общения ребенка с окружающим его социумом. Не приносящее удовлетворения общение порождает труднопреодолимые коммуникативные проблемы, которые, в свою очередь, вызывают ощущение отчуждения, одиночества, покинутости.

Эти ощущения подкрепляются негативной реакцией сверстников на любые попытки общения со стороны ребенка, или на его ответные действия при установлении контакта. Это порождает все новые коммуникативные проблемы, и, соответственно, усиливает ощущение отчуждения у человека, а значит и социальную дезадаптацию.

Следует заметить, что проблема детского и подросткового отчуждения мало изучена, однако исследования в этой области есть. Психологическая сущность феномена отчуждения частично нашла отражение в философской мысли прошлого (К. Гельвеций, И. Кант, К. Маркс, и др.), в экзистенциальной философии и психологии (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и др.), которые отчуждение рассматривают как отход человека от самого себя и своих жизненных смыслов и ценностей.

В трудах сторонников психоанализа (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм и др.) отчуждение рассматривается как защитный механизм, как стремление индивида уйти от проблем [2]. Не меньше внимания отчуждению уделяет гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Рождерс, Г. Олпорт и др.). В ней отчуждение трактуется как преграда самоактуализации личности [6].

В отечественной науке специально проблеме отчуждения посвятили свои работы А.А. Силяева, рассматривая его как сложный социально-психологический феномен, имеющий определенные уровни и требующий применения различных методов психотерапии [13]; Л.И. Белозеров и О.Б. Долгинова - как причину одиночества, а, значит, изоляции от группы [3; 4]; Ю.Е. Попов – как основную причину саморазрушающего поведения подростков [10]; В. В. Абраменкова - как объект коррекционного воздействия через изменение Я–концепции [1].

Однако анализ исследований показал, что не в полной мере раскрыта проблема влияния отчуждения на другие психические образования личности. В частности, не была выявлена зависимость социальной дезадаптации от проявления отчуждения, особенно в подростковом возрасте.

Исходя из выделенной проблемы, была поставлена цель исследования: раскрыть психологическую сущность отчуждения и показать его влияние на появление социальной дезадаптации подростков.

Поставленная цель обусловила отбор методов: теоретические (анализ психолого-педагогической и социально-педагогической литературы); эмпирические (педагогическое наблюдение; анкетирование).

Методологическую базу исследования составили: принцип детерминизма как закономерной зависимости психических идей от порождающих его факторов и концепция соотношения индивидуального и социального в процессе личностного развития ребенка.

Изложение основного материала статьи. Определить роль отчуждения в социальной дезадаптации можно, лишь раскрыв сущность процесса адаптации. Адаптация (от лат, Adaptare - приспособлять) – «в

широком смысле, приспособление к окружающим условиям. Психологический аспект адаптации - приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами интересами» [11, с. 11]. Психологическая адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению - общественной группе, трудовому коллективу, семье). Основные проявления психологической адаптации - взаимодействие (в том числе общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность.

Как отмечают психологи, результатом адаптации человека является эмоциональный комфорт. Но проблема состоит в том, что факторы и условия, которые способствуют адаптации у разных людей могут сильно отличаться. Одним для эмоционального равновесия важно надо быть такими как все, а для других главное – возможность преодолеть препятствие и т.д. Эмоциональный комфорт, как один из показателей адаптации личности, зависит от индивидуально-психологических особенностей личности, т.е. «планки» адаптации, которые у людей различны. Кроме того, не всякая социальная адаптация, особенно в современных условиях, полезна для личности. Если человек попадает в асоциальные условия, привыкает к ним, то, с точки зрения общества, – это дезадаптация [7, с. 29-30].

Анализ показывает, что индивидуальные качества детей способны оказать свое негативное влияние на социальную ситуацию развития, а, соответственно, и на процесс социальной адаптации личности. В итоге мы можем сделать выводы: социальная адаптация — это процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; на социальную адаптацию личности влияют как объективные социальные факторы, так и субъективные особенности [8].

Что же собой представляет отчуждение? Отчуждение определяется как «проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому. Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери «Я» и пр.» [11, с. 260].

Следует заметить, что в мировой психологии существуют различные подходы к исследованию отчуждения. Различные психологические концепции и школы по-разному объясняют это явление.

В психологии понятие «отчуждение» впервые было использовано З. Фрейдом для объяснения патологического развития личности в чуждой и враждебной его естественной природе, культуре. Он считал отчуждение невротическим состоянием. По мнению З. Фрейда, причиной отчуждения может являться извечный конфликт между Ид и Супер-Эго, где последнее, формирующееся и полностью зависящее от общества, подавляет инстинкты Ид. Супер-Эго отождествляется с обществом, и, если фиксация либидо происходит на второй стадии психосексуального развития, которая характеризуется тем, что для удовлетворения своих потребностей ребенку не требуется никакой внешний эффект, то для ребенка характерна ориентация на себя. Его стремления направлены на использование окружающих для удовлетворения своих нужд и желаний, что сопровождается эмоциональной отгороженностью от них. В таком случае, по мнению З. Фрейда, возникает намерение стать независимым от внешнего мира путем поисков удовлетворения во внутренних психических процессах. Удовлетворение черпается из иллюзий, которым не должна мешать действительность. Теперь человек видит врага в самой действительности, с которой невозможно сосуществовать, и, с которой, для того, чтобы быть счастливым хоть в какой-то мере, следует порвать всякие отношения [14].

Последователь З. Фрейда, А. Адлер тоже рассматривал отчуждение как невроз, но на другом основании – неразвитости чувства общности. Чувство общности, по его мнению, хотя и является врожденным, но может оставаться неразвитым. Эта неразвитость является основой асоциального поведения, причиной неврозов и конфликтов. Развитие чувства общности ученый связывал с близким окружением ребенка, прежде всего с матерью. При этом не столь важно, будет ли мать холодна в отношениях с ребенком, или будет его безмерно баловать (в этом случае чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими). И тогда при неразвитом чувстве общности у ребенка уже в раннем детстве начинают сформироваться различные невротические комплексы, которые приводят к отклонениям в развитии их личности [2].

Много внимания исследованию отчуждения уделили психологи гуманистического направления, такие как А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Р. Роджрс. Их концепциям присущ экзистенциальный подход к человеку и к пониманию всех процессов и явлений, связанных с личностью.

А. Маслоу утверждал, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, он намеренно обособляется от нее, так как равновесие является смертью для личности. Описывая самоактуализирущуюся личность, А. Маслоу говорит о том, что таким людям свойственно не только принятие других, открытость и контактность, но и стремление к уединению, к автономии и независимости от окружающей их среды и культуры. По мнению ученого, общество, с одной стороны, необходимо человеку, чтобы проявить себя в нем, с другой стороны, общество препятствует человеку в самоактуализации, так как стремится сделать человека шаблонным представителем своей среды. Общество отчуждает личность от ее сути, от ее индивидуальности. В то же время отчуждение, сохраняя «самость», индивидуальность личности, ставит ее в оппозицию к окружающим и также лишает ее возможности самоактуализироваться. Поэтому, в своем развитии человеку необходимо сохранить равновесие между этими двумя механизмами [6].

Г. Олпорт считал личность открытой саморазвивающейся системой, не способной сформироваться без контактов с обществом. Но общение, по его мнению, - это не стремление человека к адаптации, приспособление к миру, а наоборот - потребность взорвать равновесие, потребность в постоянном развитии, совершенствовании. У ребенка автономности нет, автономным может быть только взрослый человек, осознающий свою индивидуальность, не зависящий ни от биологических потребностей, ни от давления общества, что дает ему возможность, оставаясь открытым для общества, сохранять свою уникальность [9].

В этой же системе развертывается и концепция К. Роджерса, который утверждает, что внутренняя сущность человека, его самость выражается в его самооценке, которая зависит от его стремлений и способностей. Если поведение человека строится на основе своей самооценки, значит, оно выражает истинную суть личности и приносит удовлетворение человеку. Если нет, то это приводит к отчуждению от своей индивидуальности, отказу от самоактуализации, которую К. Роджерс, как и А. Маслоу, считал важнейшей потребностью человека [12].

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что в зарубежной психологии основное внимание уделено, прежде всего, самой личности: ее переживаниям, врожденным качествам, мотивам, стремлениям, комплексам, фобиям и т.п. Практически все психологи рассматривают отчуждение, как явление, отчуждающее человека от своей сущности вследствие деструктивного конформизма человека к требованиям общества. Это выражается в принятии человеком требований общества до такой степени, что это начинает противоречить уникальности человеческой личности, делая невозможным его самоактуализацию, превращая его лишь в послушного исполнителя воли социума, что приводит человека к отказу от себя.

В отечественной психологической литературе (А.К. Абульханова, В.В. Абраменкова, В.С. Мухина, Д.А. Леонтьев и др.) отчуждение чаще всего рассматривается как сложный феномен, детерминированный совокупностью социокультурных, социально-групповых, внутрисемейных и личностных факторов. При этом отчуждение представлено как явление, способствующее отторжению человека от социума, выражающееся в отсутствии чувства общности, в неудовлетворенности, неэффективности и проблематичности коммуникации с другими людьми, и, как следствие этого, невозможности реализовать себя в обществе [5].

В своем эмпирическом исследовании мы поставили следующие задачи:

1. Экспериментальным путем выявить адаптированных подростков и подростков с проявлениями социальной дезадаптации.

2. Описать истории развития их социальной адаптации или дезадаптации и определить роль отчуждения от кого-либо или чего-либо в каждой истории.

3. Путем сравнения историй выявить влияние отчуждения подростков на возникновение их социальной дезадаптации.

Эмпирическое исследование было проведено на факультете психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова и ряде школ г. Таганрога с 2013 по 2017 годы. В исследовании приняли участие 117 студентов дневного отделения факультета, 234 школьника от 12 до 16 лет, а также 7 психологов и педагогов школ.

Эксперимент заключался в следующем. В ходе преподавания курса «Социально-педагогическая реабилитация дезадаптированности детей и подростков» студентам давалось задание: найти в школах подростков, проявляющих признаки социальной дезадаптации, продиагностировать её наличие с помощью конкретных методик (опрос педагогов, беседа, анкетирование, тестирование) и дать им характеристику. Далее в ходе опроса нужно было выявить, в каких жизненных ситуациях у этих детей возникало отчуждение, и как это повлияло на развитие у них социальной дезадаптации.

Для диагностики социально дезадаптированных подростков использовался специально разработанный опросник:

1. Считаете ли Вы себя «трудным» для окружающих?

2. Если «да», то в чем это проявляется с Вашей точки зрения?

3. В какие примерно годы жизни появилась «трудность», как она проявилась и почему?

4. Что надо было сделать, на Ваш взгляд, чтобы этого не случилось?

В результате диагностики было получено 117 характеристик школьников, которые явно проявляли элементы социальной дезадаптации. Приведем для примера отрывки некоторых из них.

Борис Ш. Возраст – 16 лет. Обучается в 9 классе. Общий вид - спортивный, неплохо одет, выглядит старше своих лет. На уроках сидит в конце класса, руки не поднимает, домашние задания не готовит, на вопросы учителей отвечает грубо и резко. У Бориса большая семья: отец, мать, два брата и сестра, он самый старший. Отец постоянно на работе, его влияние не чувствуется, мать дома и к сыну относится попустительски. У Бориса довольно широкий круг друзей, с ними он проводит много времени. Отношения со взрослыми, особенно с учителями, очень напряженные. Он их фактически игнорирует и, по его рассказам, это началось в начальной школе. Однажды подросток угнал машину своего отца, врезался в дерево и чуть не погиб. После аварии Борис стал много врать, прогуливать школу, убегать из дому. Начал курить, иногда пить и даже не скрывал этого. Его поставили на учет в инспекции по делам несовершеннолетних, после этого он участвовал в краже продуктов из магазина. При обследовании была выявлена эпилептоидная акцентуация, проявление аддикции и девиантности.

Елизавета П. Возраст – 14 лет. Обучается в 8 классе. Одевается вызывающе, половина головы выбрита, яркий макияж. Постоянно кричит, использует нецензурную брань, дерется со сверстниками. Речь быстрая, сумбурная, мышление и творчество примитивные. Учится плохо. В классе – неформальный лидер «негативной части коллектива», курит, эпизодически выпивает, имеет опыт сексуальных отношений. Стоит на внутришкольном учете за курение на территории школы. Живет с матерью, которая сама ведет асоциальный образ жизни, иногда бывает у отца. Считает себя «трудной», никому не нужной и связывает это с разводом родителей.

Подробный анализ всех полученных характеристик позволил получить некоторые количественные результаты.

У всех 117 подростков, выбранных студентами, проявились признаки социальной дезадаптации.

На то, что в детстве у них проявлялось отчуждение в семье, указала половина всех испытуемых.

На имевшееся отчуждение в отношениях с товарищами в детском саду или начальной школе обратили внимание 24% испытуемых.

У 12 % испытуемых было зафиксировано отчуждение в отношениях с воспитателями или педагогами в детском саду или начальной школе.

Отчуждение в отношениях с любыми людьми, если они чужие, было отмечено у 14 % испытуемых.

Т.о., оказалось, что все социально дезадаптированные подростки в своей истории отметили наличие у себя отчуждения, которое проявлялось в нарушениях отношений с кем-либо из тех, с кем они общались в течение своей жизни.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть влияние отчуждения на появление социальной дезадаптации, мы предприняли дальнейшие действия по выявлению наличия отчужденности у испытуемых, не проявляющих признаков социальной дезадаптации. С этой целью студенты выбирали по одному ученику, не проявляющему признаков социальной дезадаптации, из тех же классов и школ, где обучались испытуемые дезадаптированные подростки. Таких подростков тоже было 117 человек.

Социально адаптированным подросткам был предложен другой опросник. Вот его текст:

1. Испытывали ли Вы какие-либо трудности в общении и с кем?

2. В какие годы Вашей жизни это было?

3. Удалось ли Вам эти трудности преодолеть и как?

Анализ полученных ответов позволил выявить некоторые факты. О наличии отчуждения по отношению к кому-либо в детском возрасте упомянули 23% опрошенных. Из них никто не указал на отчуждение по отношению ко всем людям и по отношению к родителям. Отчуждение по отношению к ровесникам отметили 66 % и по отношению учителям – 24% из всех, кто указал на его наличие.

Выводы. Анализ полученных результатов позволил нам сделать некоторые выводы. Главное для ребенка – семья, и, если он ею защищен, если не ощущает отчуждения от родителей, то практически никогда не станет социально дезадаптированным. Это подтвердили результаты опроса социально адаптированных подростков. Из 117 опрошенных никто не стал социально дезадаптированным. Отчуждение в детстве по отношению к одноклассникам (66 %) проявилось, но было потом преодолено. Родители смогли вовремя предпринять необходимые усилия: поменяли школу (1 человек), поменяли класс (3 человека), помогли наладить отношения с одноклассниками (14 человек). Отчуждение в детстве по отношению к учителю, которое было установлено у 24%, также было успешно преодолено, когда: поменяли учителя (3 человека), все уладили родители (4 человека), удалось уладить самому (2 человека).

Т.о., проведенный эксперимент позволил сделать вывод о том, что социальная дезадаптация детей и подростков возникает при сложном сочетании субъективных и объективных факторов, которые личность «уводят» от процесса адаптации и, в конечном счете, социально дезадаптируют. И, если некоторые факторы в таком сочетании ситуативны и часто индивидуальны, то отчуждение по отношению к кому-либо социальной дезадаптации предшествует всегда. Поэтому мы полагаем, что предупреждение и преодоление отчуждения детей и подростков должны стать одной из центральных задач в практике работы с семьей и с детьми.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. М.: Когито-Центр, 2008 – 432 с.
2. Адлер А.. Наука о характерах (Понять природу человека). – М.: Изд. Академия практики, 2017. – 438 с.
3. Белозерова Л.И. Психологическая изоляция подростков: причины, пути коррекции и предупреждения: Дисс. канд. псих наук. – Л., 1983 – 201 с.
4. Долгинова О.Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: Дисс. канд. псих наук. - СПб., 1996 – 166 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003. – 445 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы, М.: Юальбина нон-фиксин, 2016 – 496 с.
7. Молодцова Т. Д. Психология, диагностика и коррекция детских трудностей Ростов-н-Д: РГПУ, 2005.
8. Молодцова Т.Д., Психологические механизмы социальной дезадаптации подростков-правонарушителей / Т.Д. Молодцова, Л.И. Кобышева, С.Ю. Шалова // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2017. №4 (71). С. 55 - 59
9. Олпорт Г. Становление личности, М.: Смысл, 2002
10. Попов Ю.Е. Границы и типы саморазрушающего поведения /Научн. труды НИИ им. В.М. Бекетова. – М., 2013. – 278 с.
11. Психологический словарь / Под ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990 – 494 с.
12. Рождерс К. Консультирование и психотерапия. Институт психотерапии. - М., 2006 – 423 с.
13. Силяева А.А. Феномен отчуждения подростков: социально-психологическая помощь средствами ипотерапии: Дисс. канд псих. наук. - М., 2008. – 190 с.
14. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой. – М.: Московский рабочий, 1990.

Психология

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент, доцент Моложавенко Александра Владимировна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ПЕРИОДА ОПТИМИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ОПЫТА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Аннотация. Рассматриваются этапы и уровни экспериментальной психологической подготовки педагогов периода оптимизации и развития опыта в системе гуманитаризации постдипломного образования. Анализируются результаты констатирующей части исследования. Представлено описание апробации модели процесса подготовки внутри сравнительного эксперимента с обоснованием технологических средств.

Ключевые слова: констатирующий эксперимент, модель процесса психологической подготовки, технологические средства, сравнительный эксперимент.

Annotation. Stages and levels of the experimental psychological training of the teachers of the period of optimization and development of experience in the system of the humanitarianization of graduate formation are examined. The results of the recital of the study are analyzed. The description of the approval of the model of the process of preparation inside the comparative test with the substantiation of the technological means is represented.

Keywords: the establishing experiment, the model of the process of psychological preparation, technological means, the comparative test.

Введение. В настоящее время на смену традиционной (технократической) и гуманистической парадигмам образования приходит *гуманитарная стратегия*. «Гуманитарный» означает обращение к человеку, к его правам и интересам. Главная характеристика гуманитарного характера позиции обучающего – диалогичность а целью гуманитарности выступает развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотнесенности с миром ценностей, культуры, отношений [1].

Для того чтобы построить модель гуманитарных условий реализации соответствующих технологических средств, необходим констатирующий эксперимент. В его рамках мы, во-первых, разработали программу диагностики; во-вторых, реализовали ее; в-третьих, провели количественно-статистический анализ и интерпретацию результатов; в-четвертых, сформулировали выводы по соотнесению результатов эксперимента с положениями концептуальной модели; в-пятых, определили контингент участников сравнительного эксперимента для подтверждения содержания концептуальной модели [2].

После констатирующей части исследования мы разработали программы сравнительного эксперимента. На основе разработанных принципов, механизмов, стадий, этапов и уровней подготовки мы определили возможности реализации эксперимента в соответствии с существующими условиями в образовательных общностях. Анализ условий показал, что наибольшей эффективностью обладают технологические средства индивидуальной *супервизии* и групповой *интервизии*.

Плодотворное супервидение периодически связывается исследователями с обращением супервизора к жизненному опыту подопечного. Данное обращение должно фокусироваться на профессиональной деятельности с прояснением умений, доступных обучаемому в его частной жизни, которые отрицаются или игнорируются в работе. Контраст между жизненной компетентностью супервизируемого и его компетентностью в профессиональном взаимодействии – исходная точка личностного и профессионального развития. Поэтому обучающий, как фасилитатор, поощряет общее профессиональное и личностное развитие, работая над выдвижением и прояснением профессиональных задач обучаемого.

Также важно разобраться с пониманием особенностей собственных жизненных кризисов, переживаемых в ходе профессионального развития. Речь идет о необходимости определения в супервизорском взаимодействии всего содержания разворачивания кризисов; способов их преодоления; понимания в настоящем времени; выводов преодоления; возможностей анализа, помогающего субъекту подготовки стать более активным в поиске новых смыслов своей карьеры, строить новые профессиональные планы.

Относительно реализации обучающим возможностей интервизии (групповой супервизии) мы опираемся на выводы исследователей, утверждающих, что существует несколько причин, почему необходимо использовать метод интервизии. Интервизия предлагает ее участникам возможность обучиться тому, как эффективно справляться с конкретными проблемами, возникающими в ходе работы. Поскольку интервизия уделяет внимание общим вопросам по работе каждого, то помимо супервизии добавляется возможность поучиться у коллег через обмен мнениями о том, как можно преодолеть эти трудности наиболее эффективным способом.

Формулировка цели статьи и задач. Основная *цель* статьи – обоснование экспериментальных доказательств, определяющих выбор обучающим эффективных технологических средств в процессе гуманитаризации психологической подготовки обучаемых педагогов периода оптимизации и развития профессионального опыта.

В статье представлен анализ результатов констатирующего эксперимента. Его *цель* – определение особенностей отношения респондентов к собственным возможностям осуществления видов профессиональной помощи во взаимодействии с менее опытными коллегами, а также формирование контингента участников для последующей психологической подготовки. Диагностика проводилась с помощью метода анкетирования, в ней участвовало 111 педагогов.

Также мы предлагаем описание содержания гуманитаризации в процессе психологической подготовки в ходе сравнительного эксперимента с педагогами. Основная *цель* при этом – реализация сопоставительного анализа образовательных явлений в зависимости от различных внешних условий, в которых они наблюдаются. Это сравнение реального объекта с его теоретической моделью [1]. Всего в эксперименте приняло участие 95 респондентов из числа представителей констатирующей части исследования.

Для достижения общей цели нам было необходимо последовательно решить ниже следующие *задачи*.

1. Разработать и реализовать программу констатирующего эксперимента на основе положений концептуальной модели.

2. Выявить эффективные и управляемые условия гуманитаризации психологической подготовки, разработать и апробировать программы сравнительного эксперимента.

3. Определить эффективность предлагаемой системы условий и структуры технологических средств.

Изложение основного материала статьи. *Описание содержания констатирующего эксперимента*. С учетом результатов теоретического моделирования мы разработали анкету для педагогов. Она представляет собой перечень вопросов (35), ответы на которые респонденты оценивали от 0 до 10 баллов. При этом крайние оценки являлись показателем неадекватности ответов испытуемых.

Гипотетически мы предположили, что в наибольшей степени у педагогов сформирована готовность к осуществлению наставничества, в меньшей степени они проявят готовность к реализации коррекции, консультирования и экспертизы (по убыванию). Следовательно, у респондентов состоялось профессиональное становление, разворачивается процесс соответствующего развития, но есть вероятность, что они не владеют в достаточной степени технологией осуществления коррекционной помощи в ходе накопления мастерства. Таким образом, можно говорить о трудностях реализации в собственной карьере консультативной и экспертной интервизии в будущем процессе профессионального совершенствования.

Педагоги достаточно высоко оценили свои возможности и способности в реализации себя в качестве наставников и консультантов. Ниже – в качестве экспертов. Наименее низкие значения наблюдались по оценке осуществления коррекционной помощи. По мнению респондентов, консультативная интервизия им более доступна, нежели чем коррекционная и экспертная помощь. Противоречие состоит в том, что, не освоив методов и приемов осуществления коррекционной индивидуальной и групповой работы, педагог не в состоянии полноценно осуществлять консультативную.

Следовательно, предположение подтверждается частично: соответствие гипотезе о том, что испытуемые готовы к наставничеству, испытывают затруднения в коррекционной и экспертной помощи, но опровержение в части готовности к осуществлению консультативной (см. Табл. 1).

Таблица 1

Средние значения оценок педагогов собственных возможностей в осуществлении видов помощи

Наставничество	Коррекция	Консультирование	Экспертиза
Средний балл			
6,7	4,41	6,8	5,51

Ниже представлен статистический анализ результатов анкетирования (см. Табл. 2,3). Сравнительный анализ величин значимости свидетельствует о статистически достоверных различиях средних показателей оценок педагогов собственных супервизорских и интервизорских возможностей ($p \geq 0{,}0001$). Матрица интеркорреляций подтверждает наличие положительной корреляционной связи, определяющей тенденцию взаимообусловленности показателей видов профессиональной помощи.

Таблица 2

Показатели среднего и стандартного отклонения по шкалам супервизии и интервизии

Вид супервизии	Среднее значение	Стандартное отклонение
Наставничество	6,6959	1,09360
Коррекция	4,4057	1,30281
Консультирование	6,8036	1,40841
Экспертиза	5,5110	1,42262

Таблица 3

Матрица интеркорреляций показателей средних значений (коэффициент корреляции Пирсона)

		Наставничество	Коррекция	Консультиро-вание	Экспертиза
Наставничество	Коэффициент корреляции	1	0,641(**)	0,678(**)	0,433(**)
	Уровень значимости	.	0,000	0,000	0,002
Коррекция	Коэффициент корреляции	0,641(**)	1	0,433(**)	0,383(**)
	Уровень значимости	0,000	.	0,002	0,008
Консультиро-вание	Коэффициент корреляции	0,678(**)	0,433(**)	1	0,585(**)
	Уровень значимости	0,000	0,002	.	0,000
Экспертиза	Коэффициент корреляции	0,433(**)	0,383(**)	0,585(**)	1
	Уровень значимости	0,002	0,008	0,000	.

Далее мы определили контингент участников (наставников) для осуществления с ними супервизии и интервизии в процессе психологической подготовки (см. Табл. 4).

Таблица 4

Определение уровней психологической подготовки наставников

В какой степени Вы во взаимодействии с молодым специалистом	1/1	1/2	2/1	2/2
Ориентируетесь в физическом и психическом состоянии детей и подростков (физическое здоровье, психические функции, социальная адаптация)?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Ориентируетесь в определении интересов и склонностей ребенка, особенностей его темперамента, характера, возможностей взаимодействия, качества показателей учебной деятельности?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Можете охарактеризовать положение каждого ребенка в коллективе сверстников?	3 Балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Можете определить соотношение формального и неформального лидерства в ученическом коллективе?	3 Балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Можете выявлять и описывать групповые нормы поведения, специфику ученического коллектива?	2 Балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Готовы оказывать помощь в устремленности коллектива детей и подростков к позитивным значимым целям и обсуждать с обучаемым педагогом необходимость организации либо поддержки, либо сопровождения?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Определяете качество отношения детей и подростков к профессиональной деятельности других педагогов?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Можете выявлять связи коллектива детей и подростков с жизнью и традициями образовательного учреждения, социальной микросредой?	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Можете чередовать стили общения в зависимости от складывающей ситуации взаимодействия?	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла

Примечание: 1/1 – уровень интеграции компонентов психологической компетентности; 1/2 - уровень развития интегрированных компонентов психологической компетентности; 2/1 – уровень насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры; 2/2 – уровень усовершенствования внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Описание особенностей сравнительного эксперимента. В ситуации закрепления синдрома психического выгорания необходимо особое вмешательство (интервенция). Речь идет об активном воздействии корректора на наставника в состоянии остро протекающего кризиса, фрустрации, стресса. Опытный корректор должен пластично ориентироваться в системе принципов при выборе соответствующего метода, форм воздействия и вмешательства.

В качестве общих *факторов* воздействия можно указать [3]: обращение супервизора к сфере эмоциональных отношений в рамках позитивных изменений в системе восприятия наставником себя и другого; предоставление психологической информации с точки зрения увеличения у обучаемого педагога ресурсов и возможностей познания себя и другого; укрепление веры в усовершенствование возможностей управления внутренним психическим состоянием; определение специфики самопонимания в рамках актуализации экзистенциальных установок; накопление положительного опыта в направлении коррекции ценностно-смыслового самоопределения.

Таким образом, в рамках действия принципа субъектности мы определили *структуру средств*, используемых корректором в процессе подготовки:

1. Средства по интеграции и развитию у наставника компонентов психологической компетентности, насыщению опытом внутриличностных компонентов собственно культуры в ходе супервизии и интервизии;
2. Личностно-ориентированные средства минимизации симптомов деперсонализации и профессиональной редукции в процессе супервизии;
3. Коррекционные профилактические средства противодействия эмоциональному истощению в ходе интервизии;
4. Средства контроля и определения эффективности освоения наставником способов осуществления коррекционных средств в интервизорском процессе взаимодействия.

Процесс психологической подготовки наставников мы разделили на два *этапа* (индивидуальный и групповой), на каждом из которых обозначили по два *уровня*.

Основной метод взаимодействия в супервизии – определение системы. Здесь целью взаимодействия наставника и корректора в ходе супервизии являются изменения первого порядка – увеличение или уменьшение чего-либо внутри системы. Многие трудности разрешаются на данном уровне изменений, так как при инструктировании и фасилитации позиции супервизора и супервизируемого иерархически выстроены [4].

В ходе сравнительного эксперимента с наставниками первоначально была проведена индивидуальная супервизия, в ходе которой мы использовали методы *интервью* и *беседы*. Собеседование состояло из пяти фаз.

На первой фазе супервизор (корректор) строит доверительные отношения с собеседником (наставником). На второй – осуществляется его интервьюирование с целью сбора максимально полной информации об особенностях личности и проблемы. На третьей фазе супервизор строит диалог с целью расширения у педагога возможностей психологической компетентности. На четвертой – необходимо стимулирование и поддержка принятого решения по выполнению собеседником намеченных действий. В ходе пятой фазы супервизируемый определяет пределы собственных возможностей в достижении желаемого результата. Фазы беседы реализуются в течение трех встреч. Эмпирические средства используются в ходе первой встречи; коммуникативно-диалогические – в ходе второй и третьей встречи.

В итоге индивидуальной супервизии педагоги, находящиеся на *уровне интеграции компонентов психологической компетентности*, выделили приоритетные ценности, осознали их в определенной последовательности (иерархии) в контексте интеграции компонентов компетентности; определили границы теоретической компетентности как основы коммуникативной в рамках осознания ответственности за собственную профессиональную самореализацию. Таким образом, у супервизируемых закрепился выбор приоритетов, определяющих смыслы профессионального саморазвития в коммуникативном содержании, что, в свою очередь, способствовало формированию готовности к развитию интегрированных компонентов психологической компетентности.

Педагоги *уровня развития интегрированного конструкта психологической компетентности* в ходе индивидуальной супервизии признали важность расширения ее возможностей с точки зрения разрешения затруднений перехода от теоретического знания к нормативному; осознали потребность в гибком управлении всеми компонентами компетентности в педагогической практике. Только в этом случае теоретические знания, коммуникативные умения перестают восприниматься формально, проявляется потребность их включения в расширение границ исследовательского компонента.

С представителями *второго этапа* проводилась групповая коррекционная интервизия, в ходе которой использовались генерирующие средства. Работа проводилась с участниками уровней *насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры* и *усовершенствования внутриличностных компонентов.*

Особая специфика взаимодействия в ходе интервизии – использование обучающим *метафорических* методов воздействия. Речь идет о включении корректором в групповой процесс рассказов, рассуждений, обращений к культурно-историческим текстам, графических проективных методов, визуализаций (см. Табл. 5).

Таблица 5

Специфика метафор в соответствии с задачами коррекционного воздействия

Этапы взаимодействия	Задачи коррекционного воздействия	Специфика предъявляемых метафор
Построение доверительных отношений	Создание пространства доверия и партнерства	Метафоры-визуализации по созданию целостных ценностных образов
Сбор информации о проблеме и состоянии наставников	Определение содержания проблемы и особенностей переживаний наставников	Уточняющие метафоры; расслабляющие метафоры
Развитие отношений	Насыщение внутриличностных компонентов собственно психологической культуры	Метафоры по осознанию ограничивающих развитие убеждений; Активизирующие метафоры
Принятие решений	Снятие сомнений в достижении желаемого результата; закрепление нового убеждения	Убеждающие и мотивирующие метафоры

Таблица 6

Программа групповой интервизии с наставниками

Этап	Цель этапа	Задачи этапа	Методы, методики, техники
Начальный	Создание условий по определению эффективных способов самодвижения наставника к целостному видению себя как творчески развивающейся личности	1. Обозначить целостное представление о внутриличностных компонентах собственно психологической культуры, задающее профессионально-творческое развитие	1. Упражнения на снятие эмоционального напряжения в группе и формирование групповой сплоченности (проводятся в начале каждого занятия); 2. Групповые дискуссии по: а) обсуждению ожиданий, сомнений, опасений каждого участника; б) видению образа себя и собственного образа жизни в контексте здоровья как ценностной категории; в) определению целостных представлений о внутриличностных компонентах собственно психологической культуры; 3. Упражнения по активизации внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.
		2. Систематизировать представления о возможностях минимизации синдрома психического выгорания в индивидуальной супервизии	1. Групповые дискуссии по: а) обсуждению представлений и отношения участников к минимизации выгорания как направлению супервизии; б) определению процесса такой супервизии; 2. Упражнения по активизации внутриличностных компонентов собственно психологической культуры в контексте определения направлений творческого саморазвития; 3. Упражнения-визуализации тонизирующего характера (далее проводятся в начале содержательной части

			каждого занятия)
		3. Определить специфику и средства минимизации у наставника симптомов психического выгорания	1. Упражнения по отработке приемов и средств суггестии; 2. Упражнения по интерпретации и анализу образов и символов бессознательного; 3. Упражнения по отработке возможностей эффективного построения коррекционного воздействия («супервизор» - «супервизируемый» - «наблюдатель»); 4. Групповые дискуссии по: а) обсуждению содержания, видов, направленности образов бессознательного в анализе и интерпретации снов; б) обсуждению возможностей коррекции и минимизации симптомов как направлений, реализующих эмоционально-обогащающее содержание.
Основной	Содействие определению участниками средств, методов, приемов построения процесса сбора информации о проблеме супервизируемого в направлении отреагирования отрицательных переживаний и выявления позитивного намерения	1. Активизировать внутриличностные компоненты собственно психологической культуры в процессе проведения поддерживающей супервизии	1. Упражнения по отработке приемов и средств построения супервизором доверительного диалога с супервизируемым; 2. Упражнения по обучению участников техникам отреагирования отрицательных переживаний; 3. Групповые дискуссии по: а) обсуждению возможностей, специфики и содержания применения приемов и средств построения доверительного диалога с супервизируемым; б) определению собственных ресурсов, возможностей, способностей в реализации техник отреагирования отрицательных переживаний; в) обсуждению особенностей оформления сбора информации о проблеме и переживаниях собеседника.
		2. Определить возможности эффективного задействования внутриличностных компонентов собственно психологической культуры в супервизорском взаимодействии в ходе развития взаимоотношений	1. Упражнения по отработке приемов, средств, техник построения процесса поддерживающей супервизии на этапе развития взаимоотношений; 2. Групповые дискуссии по: а) обсуждению возможностей и специфики применения соответствующих средств в ходе развития отношений субъектов супервизии; б) поиску средств, приемов, техник, используемых на данном этапе; 3. Ролевые драматизации в системе «супервизор» - «супервизируемый» - «наблюдатель», позволяющие смоделировать эффективный процесс развития отношений.
		3. Структурировать подходы к супервизорскому взаимодействию в контексте поиска эффективных средств коррекции и терапии синдрома психического выгорания в соответствии с собственными внутриличностными возможностями	1. Упражнения с использованием метода психодраматической коррекции; 2. Групповые дискуссии по: а) обсуждению специфики содержания супервизии на этапах сбора информации и развития отношений, определяющих эффективное прохождение наставником первого уровня второго этапа и формирование готовности к переходу на второй; б) определению участниками второго уровня собственных возможностей и способностей в переходе на первый этап третьей стадии подготовки; 3. Ролевая игра по результатам групповых дискуссий.
Заключи-тельный	Создание условий по выбору средств, методов, приемов построения целостного пространства взаимодействия в системе коррекционной помощи	1. Определить эффективные средства построения обобщающей, заключительной части супервизорского взаимодействия в рамках усовершенствования качества внутриличностных компонентов	1. Упражнения по отработке приемов и средств построения взаимоотношений с собеседником в завершающей части супервизии (принятие решения); 2. Групповые дискуссии по: а) использованию супервизорами специфических средств в завершающей части взаимодействия; б) саморефлексии возможностей усовершенствования качества внутриличностных компонентов собственно психологической культуры; в) определению эффективных способов

		собственно психологической культуры супервизируемого	присвоения умений и навыков, предотвращающих синдром психического выгорания; 3. Ролевая игра по результатам групповых дискуссий.
		2. Обозначить возможности формирования готовности к насыщению опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры у участников	1. Упражнения по определению участниками эффективности диалога в супервизорском процессе взаимоотношений; 2. Групповые дискуссии по: а) определению особенностей документирования супервизии; б) осознанию возможностей определения эффективности всего супервизорского взаимодействия; в) видению участниками группы образа супервизора, готового к насыщению опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры; 3. Ролевая игра по результатам групповых дискуссий.
		3. Определить важность и значение позитивных изменений в состоянии внутриличностных компонентов и насыщения опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры в реализации участниками себя в качестве корректоров	1. Упражнения по определению участниками специфики межличностных компонентов собственно психологической культуры; 2. Групповые дискуссии по: а) обозначению средств и методов эффективного взаимодействия корректора с наставником; б) определению участниками второго уровня необходимости прохождения консультативной интервизии; в) определению содержания ее образовательной функции; 3. Повторное анкетирование и определение эффективности групповой работы.

Выше представлена программа групповой интервизии, проведенной в рамах сравнительного эксперимента (см. Табл. 6). Определение эффективности групповой работы осуществлялось через сравнение результатов начального и повторного анкетирования респондентов с применением t-критерия Стьюдента (см. Табл. 7). Анализ показал выраженные различия средних показателей оценок наставников, что говорит об успешности психологической подготовки.

Таблица 7

Статистический анализ результатов исследования по Т-критерию Стьюдента

	Среднее арифме-тическое	Стандарт-ное отклонение	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Наставники	-1,4409	0,61360	-18,491	61	0,000

Выводы. Теоретические методологические обоснования определили выбор инструментария и содержание программы констатирующего эксперимента. Его результаты, в свою очередь, обозначили поиск эффективных и управляемых условий психологической подготовки, особенности программы сравнительного эксперимента. Апробация модели процесса гуманитаризации доказала эффективность предлагаемой структуры супервизорских и интервизорских средств.

Литература:

1. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. выш. учеб заведений / Под ред. Н. М. Борытко. М.: Академия, 2008. 320 с.

2. Моложавенко А. В. Профессиональная подготовка педагогов-психологов в условиях гуманитаризации постдипломного образования: монография [Электронный ресурс]. Киров: МЦНИП, 2016.

3. Психотерапия: новейший справочник практического психолога / сост. С. Л. Соловьева. М.: АСТ; СПб: Сова, 2005. 704 с.

4. Уильямс Э. Вы – супервизор…: Шести фокусная модель, роли и техники в супервизии. М.: независимая фирма «Класс», 2001. 288 с.

УДК: 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Петухова Лариса Петровна
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Серегина Наталья Валерьевна
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
доктор педагогических наук, профессор Степченко Татьяна Александровна
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА И ВНУТРИ ЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В работе рассматривается одна из актуальных на сегодняшний день проблем - проблема одиночества и внутри личностного конфликта. Подростковый возраст - это возраст переживания возрастного кризиса, который считается одним из самых противоречивых, сложных и острых. Одиночество, в какой-то степени, и приводит личность подростка к конфликту внутри себя.

Представленные материалы могут быть использованы в работе педагога-психолога при взаимодействии подростками.

Ключевые слова: подростковый возраст чувство одиночества, внутри личностный конфликт, кризис, старший подросток, корреляция.

Annotation. The paper deals with one of the current problems - the problem of loneliness and intrapersonal conflict. Adolescence is the age of experiencing an age crisis that is considered one of the most controversial, complex and acute crises. Loneliness, to some extent, and conducts the personality of a teenager to a conflict within themselves.

The presented materials can be used in the work of a teacher psychologist in the interaction of adolescents.

Keywords: adolescence feeling of loneliness, intrapersonal conflict, crisis, senior teenager, correlation.

Введение. Одиночество является одной из ведущих проблем психологии, ведь человек имеющий семью, находящийся в компании друзей или родственникам, вместе с тем может ощущать себя совершенно одиноким.

Подростковый возраст - важный и трудный этап в жизни каждого человека, время выбора, который во многом определяет всю последующую судьбу. Протекание кризиса одиночества и внутри личностного конфликта в первую очередь зависит от этого выбора. В этот период складываются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют жизнь взрослого человека, его физическое и психологическое здоровье, общественную и личную зрелость. Он знаменует собой переход от детства к взрослой жизни. Этот этап включает в себя массу проблем, с которыми сталкиваются подростки, а именно неуверенность в себе, непонимание среди окружающих, проблемы с родителями, одиночество.

К ведущим новообразованиям подросткового возраста, относят развитие сознания на уровне самосознания, развитие понятийного мышления и развитие «чувства взрослости». «Чувство взрослости» можно определить, как развитие критического отношения к миру взрослых. У подростка возникает чувство отстраненности от близких взрослых, которое, при неблагоприятной социальной ситуации развития, трансформируется в противопоставление себя всему взрослому. Из чувства разочарования возникают тревога, недоверие к миру, чувство одиночества, депрессивность, и как следствие внутренний конфликт подросткового возраста — конфликт доверия к миру взрослых.

Изложение основного материала статьи. Проведенный авторами анализ психолого-педагогической литературу показал, что одиночество это состояние, которое отличается от всех остальных уменьшением числа социальных контактов, иначе говоря, это болезнь социального характера, заключающаяся в массовом наличии индивидов, испытывающих такие состояния [1, С. 34].

Если человек теряет значимые для него контакты, если он чувствует недостаток общения, именно тогда и проявляется чувство одиночества.

Степень испытываемого одиночества не зависит от времени, которое человек провел без контактов с людьми. Люди всю жизнь могут жить одни, но чувствовать при этом себя вполне полноценно, нежели те, кому приходится часто находиться в окружении людей.

Человека нельзя назвать одиноким, если он мало взаимодействует с людьми. Также, люди могут не ощущать расхождений между реальными и желательными взаимоотношениями.

На перенесение состояния одиночества не так сильно влияют реальные отношения, как идеальное представление о том, какими эти идеальные отношения в действительности должны быть. Человек, имеющий данную потребность в общении, будет чувствовать себя одиноким только тогда, когда его контакты ограничены одним-двумя людьми, а он хочет общаться со многими и, наоборот, тот, кто не испытывает такой потребности, может совсем не ощущать своего одиночества даже если у него полностью отсутствует общение с другими людьми [6].

Одинокие люди более пессимистичны, чем неодинокие, они испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других людей только неприятностей, а от будущего — лишь худшего. Они также считают свою жизнь и жизнь других людей бессмысленной. Одинокие люди малоразговорчивы, ведут себя тихо, стараются быть незаметными, чаще всего выглядят печально. У них нередко отмечается усталый вид и наблюдается повышенная сонливость [9].

Одинокий человек в какой-то степени является эгоистом, так как в большей степени он сосредоточен только на самом себе, на своих личных проблемах.

Общаясь с другими людьми, одинокие говорят исключительно о себе, очень часто меняют тему разговора, медленно реагируют на высказывания партнера по общению.

Одиночество зависит, прежде всего, от отношения человека к самому себе, от его самооценки. У большого процента людей это состояние связано с заниженной самооценкой, которая приводит к появлению у человека таких чувств, как никчемность и неприспособленность к окружающей среде [1].

Низкая самооценка несет с собой целый ряд неблагоприятных факторов, препятствующих установлению прочных взаимоотношений с окружающими людьми. Среди них такие, как ощущение собственной некомпетентности, самоуничижительное сознание и поведение. Так же самооценка может быть неадекватно занижена после очень длительного промежутка времени пребывания человека в состоянии одиночества. Неудачи в общении могут усиливать чувства одиночества и, как следствие, снижать самооценку [1, 7]. Низкая самооценка влияет на собственное достоинство, тем самым человек чувствует себя не таким как все, на этой почве возникает чувство одиночества.

Человек не хочет быть там, где он может получить отказ, избегает ситуации, в которых он чувствует смущение или разочарование, поэтому старается избегать такие ситуации, тем самым уходит от контактов, прибегая к одиночеству. Из-за боязни отрицательных результатов он не проявляет инициативы в установлении межличностных контактов, ему становится все труднее преодолевать одиночество, и страх, порожденный прежним неудачным опытом, способствует созданию обстановки, которая еще более усиливает чувство одиночества [5].

Часто возникновение одиночества не зависит от самого человека, причиной одиночества в подростковом возрасте может быть развод родителей, разрыв отношений с близким другом, смерть близкого человека и другие социальные причины. В данных ситуациях одиночество возникает из-за того, что меняется привычный для подростка круг общения. Вместе с тем существуют и несколько типов отношений одиночества: хроническое одиночество. Оно возникает при желании установить прочный контакт с человеком, но длительное время индивиду не удается этого сделать; ситуативное одиночество обычно появляется, как результат каких-либо стрессовых событий в жизни человека, например, смерть близкого; переходящее одиночество проявляется в кратковременных приступах чувства одиночества, которые способны проходить без следа, не оставляя после себя никакого следа [2].

Понятие внутри личностного конфликта в психологии.

Наша жизнь представляет собой конфликт. Прежде всего, это конфликт внутренний. Человек всегда находится в конфликтной ситуации не только с окружающим себя миром, но и с самим собой. Это является нормой.

Для психически здорового человека внутренняя конфликтная ситуация, не выходящая за рамки нормы, вполне естественна. Человек, который считает себя всегда правым и у которого всегда спокойная совесть, такой человек, по мнению И. Канта, «не может быть моральным человеком индивид, который никогда не свободен от вины"» [4]. А с точки зрения другого великого философа В. Соловьева «в этом проявляется сама сущность человека, его отличие от животных» [4]. Ситуация внутри личностного конфликта естественна и в своем роде необходима для становления, развития и совершенствования личности. Человеческое развитие не существует без противоречий. Вместе с тем противоречия и дают основу для развития конфликта. Если внутри личностный конфликт имеет меру, то он является необходимым, потому что критическое отношение к самому себе заставляет человека совершенствоваться и самоактуализироваться, тем самым заставляет человека развиваться, двигаться вперед.

Существуют три типа внутриличностного конфликта.

Конфликт потребностей. Основание для данного конфликта возникает из-за потребностей, которые могут противостоять друг другу и побуждать нас к различным действиям. Иногда мы хотим одновременно противоречивых вещей и поэтому не можем действовать. Например, ребенок хочет съесть конфету, а мать просит его отдать лакомство ей. В таком случае ребенок хотел бы съесть конфету, но должен отдать ее матери. Он испытывает конфликт потребностей и начинает плакать [3]. Конфликт между потребностью и социальной нормой. Очень сильная потребность может столкнуться внутри нас с принудительным императивом. Независимо от того, уступим мы или нет этой потребности, ситуация становится конфликтной. В терминологии З. Фрейда противоречие, вызывающее данный тип конфликта, это противоречие между Оно - Ид и Сверх-Я. Оно - Ид сосредоточение слепых инстинктов либо сексуальных, либо агрессивных, стремящихся к немедленному удовлетворению. Сверх-Я включает моральные нормы, запреты и поощрения, усвоенные личностью [1]. Конфликт социальных норм - человеку равнозначны две потребности, он не знает, что выбрать.

Более полная классификация внутри личностных конфликтов содержится в работе А.Я. Анцупова и А. И. Шипилова, которые предложили взять за основу классификации ценностно-мотивационную сферу личности, в зависимости от выступающей в конфликт стороны внутреннего мира [3]. Ими выделены следующие виды внутри личностного конфликта.

Мотивационный конфликт. Это конфликт между бессознательными стремлениями, стремлениями к обладанию и потребности в безопасности, между двумя положительными тенденциями [4].

Нравственный конфликт или по-другому моральный конфликт. Это конфликт между тем, что хочется и тем, что нужно, между моральными принципами и личными привязанностями.

Конфликт нереализованного желания, или комплекса неполноценности. Это конфликт между желаниями личности и действительностью, которая блокирует их удовлетворение [3].

Ролевой конфликт. Он выражается в переживаниях, связанных с невозможностью одновременно реализовать несколько ролей.

Адаптационный конфликт. Этот конфликт имеет два смысла. В широком смысле он понимается как возникающий на основе нарушения равновесия между субъектом и окружающей средой, в узком смысле — как возникающий при нарушении процесса социальной или профессиональной адаптации.

Конфликт неадекватной самооценки. Возникает из-за того, что появляются расхождения между претензиями к личности и как эта личность оценивает сама себя. Результатом этого являются чрезмерные переживания индивида, эмоциональное напряжение и срывы.

Невротические внутри личностные конфликты. Невротический конфликт как высшая стадия развития внутри личностного конфликта может возникнуть в любом возрасте. Но в большинстве случаев он закладывается в детстве в условиях нарушения отношений с окружающей социальной микросредой и в первую очередь с родителями [8].

Причины внутри личностного конфликта отношения человека к миру, к другим людям и к самому себе носят противоречивый характер, который обусловливает и противоречивость внутренней структуры личности. Многообразные отношения, писал в этой связи А.Н. Леонтьев, в которые человек вступает в

действительности, являются объективно противоречивыми. Их противоречия и порождают конфликты, которые при определенных условиях фиксируются и входят в структуру личности.

Таким образом мы предполагаем, что существует взаимосвязь между чувством одиночества и внутри личностным конфликтом в подростковом возрасте.

Эмпирическое исследования чувства одиночества и внутри личностных конфликтов в старшем подростковом возрасте проходило на базе МБОУ средняя школа №4 города Брянска. В исследовании приняли участие 25 человек, ученики восьмых классов, в возрасте от 13 до 14 лет.

Методы исследования:

- теоретические - анализ литературы и документов по изучаемой проблеме, изучение и обобщение результатов отечественных и зарубежных исследований по данной проблематике, обобщение;
- практические – тестирование, психодиагностическая методика, статистическая обработка данных исследования.

Методики исследования: методика «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела, М. Фергюсона; методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой.

В результате исследования уровня субъективного ощущения одиночества были получены следующие результаты.

52% испытуемых имеют низкий уровень одиночества, это говорит о том, что данную группу составляют люди, которым свойственна уверенность в себе высокое само отношение, ощущение силы своего «Я», у них нет тенденции к чрезмерной рефлексии на себя и свои отношения с людьми. У 48% подростков выявлен средний уровень одиночества, который характерен для людей с умеренным субъективным благополучием. Серьезные проблемы у них отсутствуют, но при этом нельзя говорить о полном эмоциональном комфорте. Они стремятся к сотрудничеству и дружелюбию, невозможность этого приводит к возникновению чувства одиночества. Высокий уровень одиночества не выявлен (0% испытуемых). Таки образом, преобладающий уровень одиночества среди испытуемых низкий.

Для выявления наличия внутри личностных конфликтов в подростковом возрасте мы использовали методику «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой.

По результатам исследования нами выявлено, что у 40% испытуемых - внутри личностный конфликт в сфере «Счастливая семейная жизнь», у них есть желание сделать семью счастливой, но по каким - либо причинам это невозможно. 32% -испытуемые с конфликтом в сфере «Здоровье» и «Познание». Так же в таких сферах как, «Любовь», «Материально-обеспеченная жизнь», «Уверенность в себе» - 28 % испытуемых имеют внутри личностный конфликт. Еще 20% имеют противоречия в таких сферах, как «Активная, деятельная жизнь» и «Интересная работа».

Нами был проведен корреляционный анализ между проявлением чувства одиночества и внутри личностным конфликтом в различных сферах жизнедеятельности человека с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Корреляционный анализ позволил выявить прямую двухстороннею корреляционную связь между чувством одиночества и проявлением внутри личностного конфликта в сфере «Активная, деятельная жизнь», это значит, что старшие подростки хотели бы вести активную, деятельную жизнь, но одиночество не позволяет им это сделать. В тоже время чем более одинокими они себя ощущают, тем труднее им активно взаимодействовать с окружающими людьми. Установлена взаимосвязь между одиночеством и сферой «Здоровье (физическое и психическое)» - это свидетельствует о том, что отсутствие близкого человека, поддержки со стороны подрывает здоровье подростка, он быстро утомляется, часто болеет, пропускает учебные занятие, что ведет к сокращению социальных контактов с сверстниками.

Внутри личностный конфликт в сфере «интересная работа», «красота природы и искусства», «материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)», «наличие хороших и верных друзей» так же имеют прямую значимую корреляционную связь с чувством одиночества.

Выводы. На основании анализа результатов проведенного эмпирического исследования и проведенного корреляционного анализа мы установили, что повышение уровня одиночества у подростков приводит к конфликтам в значимых для них сферах. Таким образом, гипотеза исследования о том, что существует взаимосвязь между чувством одиночества и внутри личностным конфликтом у старших подростков подтвердилась. Данные результаты могут быть использованы в психопрофилактической работе с подростками.

Литературы:

1. Алексеев, С.С. Гештальт одиночества / С.С. Алексеев. - М: Издательский центр «Академия» - 2005. - 320 с.
2. Альфред Адлер. Понять природу человека / А. Адлер. -2-е изд. - СПб: - 2003. – 210 с.
3. Анна Фрейд. Психология Я и защитные механизмы / А.Фрейд. - 2-е изд. - СПб: - 2009. - 240 с.
4. Васюра С.А, Гендерная психология / С.А. Васюра. - Ижевск. - 2011. - 155 с.
5. Практикум по психологии развития / под общ. ред. Дыгуна М.А, - Минск: Экоперспектива, - 2008. - 152 с.
6. Практикум по педагогической психологии: пособие для студентов пед. специальностей вузов / Под общ ред. Дыгуна М. А, - Минск: Экоперспектива, - 2009. - 144 с.
7. Петухова Л.П., Степченко Т.А., Елисеева Е.В., Зюзя А.А. Эмпирическое исследование особенностей самооценки у подростков с различным уровнем тревожности, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях. Проблемы современного педагогического образования. № 51-7, 2016, С. 118-125.
8. Роберт Чалдини, Психология влияния / Р. Чалдини. – М.: Эксмо, 2010. – 416 с.
9. Рубинштейн С.Л, Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Питер - 2013. - 210 с.

УДК 159.97
кандидат биологических наук, доцент Погадаев Михаил Евгеньевич
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
кандидат химических наук Хабибуллин Ирик Раисович
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа)

СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОСТОЯНИИ МНЕСТИКО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПРИ ЭПИЛЕПСИИ

Аннотация. Несмотря на современные исследования в научной литературе культивируется негативный образ пациентов с эпилепсией как лиц, имеющих сниженный интеллект, нарушение протекания высших психических функций и деформацию личности. В настоящей статье предпринята попытка реабилитировать лиц, имеющих уточненный диагноз – эпилепсия.
Ключевые слова: эпилепсия, психические расстройства, этиологические факторы, судороги, когнитивно-личностная сфера, мнестические расстройства, память, мышление, внимание, речь.
Annotation. Despite modern research in the scientific literature a negative image of patients with epilepsy is cultivated as individuals with reduced intelligence, impaired flow of higher mental functions and personality deformation. This article attempts to rehabilitate individuals with a refined diagnosis of epilepsy.
Keywords: epilepsy, mental disorders, etiological factors, convulsions, cognitive-personal sphere, mental disorders, memory, thinking, attention, speech.

Введение. Психические расстройства и болезни нервной системы в последние годы превратились в ведущую угрозу здоровья детской популяции. В структуре детской неврологической заболеваемости одно из ведущих мест занимает эпилепсия, распространенность которой составляет – 5-10 на 1000 человек детского населения [19].

Подобные представления в научной литературе связаны в основном с наблюдением стационарных больных, тогда как подавляющее большинство таких пациентов находятся во внебольничных условиях и практически не отличаются от здоровых [3].

Негативный «ореол» людей с эпилепсией отражается на отношении к ним окружающих, что особенно сильно сказывается на психическом развитии детей и подростков и существенно отражается на их последующей социализации.

В историческом аспекте, исследования, посвященные изменениям личностных и когнитивных расстройств при эпилепсии условно можно разделить на два периода – период эмпирических исследований, продолжавшийся до 50-60 годов прошлого столетия, и современный этап – с 70-х годов и до настоящего времени [8].

Несмотря на то, что современные наблюдения расширили знания об эпилепсии, большинство современных исследований, касающихся личностных изменений и деформаций высших психических функций при эпилепсии по-прежнему придерживаются мнения, что эпилептическая симптоматика является непременным условием снижения развития высших психических функций и следствием нарушения личностно-когнитивной сферы. Вместе с тем встречаются исследования, реабилитирующие таких пациентов и обнаруживающие у них как средний уровень развития когнитивно-личностной сферы, так и существенно превышающий этот уровень [3].

Изложение основного материала статьи. Во многих литературных источниках эпилепсия характеризуется, как группа хронических пароксизмальных болезней головного мозга, проявляющихся повторными судорожными или безсудорожными стереотипными припадками, сопровождающимися разнообразными изменениями личности и снижением когнитивных функций, вплоть до глубокой умственной отсталости [1].

По мере развития науки и общества пересматривались взгляды на этиологию эпилепсии. Несмотря на многочисленные исследования этой области, в этиологии заболевания имеется еще много «белых пятен». Как правило, этиологические факторы, провоцирующие возникновение различных заболеваний, делятся на две группы эндогенные (генетические) и экзогенные (факторы окружающей среды) [20].

Симптоматика эпилепсии обладает большим полиморфизмом клинических проявлений зависящих от типов пароксизмальных расстройств и локализации эпилептического очага в головном мозге.

В соответствии с международной классификацией, пересмотренной в 2001 году, по типу имеющихся приступов выделяют фокальные и генерализованные пароксизмальные расстройства. Фокальные приступы протекают при раздражении группы нейронов в одном полушарии, тогда как генерализованные характеризуются активацией нейронов обоих полушарий. Эпилептическая симптоматика пароксизмальных расстройств и нарушения когнитивно-личностной сферы пациентов во многом зависят от формы эпилепсии. К числу основных форм эпилепсий (в зависимости от локализации эпилептического очага) развивающихся с дебютом в детском возрасте относят лобную, височную, теменную и затылочную эпилепсии [16, 17]. Именно они заслуживаю наибольшего внимания при анализе уровня развития высших психических функций у детей.

Лобная эпилепсия характеризуется высокой частотой, сравнительно непродолжительной частотой приступов и разнообразием пароксизмальных проявлений часто с вторичной генерализацией. Это связано с их близким расположением к моторной коре. Для височной эпилепсии типичны полиморфность приступов: простые и сложные парциальные приступы, возникающие изолированно или серийно. Нередко приступы, генерируемые этой областью мозга, сопровождаются вегетативными, психическими нарушениями и сенсорными феноменами (галлюцинациями) в постиктальном периоде. Особенностью теменной эпилепсии являются простые парциальные и вторично-генерализованные пароксизмы, чаще в сочетании с сенсорными феноменами. При этой форме эпилепсии выделяют заднетеменные, переднетеменные, нижнетеменные и парацентральные. Их отличие состоит в форме пароксизмов и видах сенсорных феноменов. При затылочной эпилепсии у пациентов отмечаются несущественные клонические проявления в виде поворотов головы и глаз в противоположную сторону от очага поражения, подергивание конечностей, моргание. Эти пароксизмы сопровождаются позитивными или негативными зрительными феноменами. Особенностью этой формы является распространение эпилептического разряда на другие отделы мозга [17].

Не маловажное значение для развития симптоматики эпилепсии, а также личностных расстройств и деформации высших психических функций имеют так называемые возрастные периоды. Такие периоды можно охарактеризовать как сенситивные для развития некоторых форм эпилепсии. В возрасте одного-трех лет отсутствует стойкий водитель ритма, приводящий к дезритмии мозга, и при действии патологических факторов на его основе развиваются синдромы Отахара, Веста, Ленокса-Гасто. Дети с дебютом эпилепсии в этом возрасте чаще всего отличаются серьезными отставаниями в развитии высших психических функций, поскольку незрелый мозг подвергается патологическим воздействиям с раннего возраста. Вторым наиболее неблагоприятным возрастом дебюта эпилепсии является возраст 3-11 лет. В этом возрасте чаще всего развиваются детская абсанс эпилепсия, юношеская абсанс эпилепсия и юношеская миоклоническая эпилепсия. Третьим периодом наиболее благоприятным периодом в сохранении и развитии высших психических функций, является возраст 12 лет и выше. Однако этот возраст неблагоприятен в клиническом аспекте, поскольку в этом период чаще развиваются генерализованные судорожные формы эпилепсии. Абсансные формы, появившиеся ранее, переходят в более тяжелые судорожные формы, что благоприятствует формированию акцентуаций характера подростков и формированию патологических свойств личности [9, 11].

В последующем знание этих периодов будет иметь большое значение для коррекции развития личностных и когнитивных расстройств развития таких пациентов.

Течение эпилепсии у детей сопровождается развитием когнитивных и поведенческих реакций. Эпилепсия, заболевание, характеризующееся поражением головного мозга и приводит к дизонтогенезу психического развития таких детей.

Нарушение процессов развития головного мозга в онтогенезе сопровождающееся воздействием различных патологических условий отражается на развитии функций, составляющих основу когнитивной деятельности ребенка: внимания, памяти, гнозиса, перцептивной деятельности и мышления. Исследователи, со стороны официальной медицины, изучающие когнитивные расстройства у детей при эпилепсии в большинстве случаев склоняются, что такие дети относятся к разряду необучаемых и сниженными интеллектуальными способностями [7-9].

Наиболее распространенными при эпилепсии являются исследования, посвященные изучению нарушению речи. По данным исследователей нарушение речи встречается примерно в половине (50%) всех случаев эпилепсии у детей. Благодаря высокой пластичности головного мозга их речь практически не отличается от их здоровых сверстников и не создает существенные препятствия для воспитания и образования таких детей [8].

У детей, имеющих отставания развития речи выделяются два вида нарушения речевой функции. Первый вид связан с ее общим недоразвитием при дебюте эпилепсии в возрасте до трех лет и встречается только у двух процентов от всех детей с подобным диагнозом. Ко второму виду нарушений речи (дебют эпилепсии после трех лет) относятся специфические речевые расстройства, для которых характерен изолированный дефект речи [18]. В темпе речи пациентов с эпилепсией, как взрослых, так и детей характерна замедленность.

Электроэнцефалографические исследования показывают, что при общем недоразвитии речи эпилептический очаг чаще регистрируется в правом полушарии, тогда как при локализации эпилептического очага в левом полушарии чаще встречалось выпадение отдельных функций речи. В зависимости от вовлечения различных отделов коры расстройства речи чаще регистрируются у пациентов с поражением височных и теменных отделов. Эпилептиформную активность в виде разрядов типа пик-волна в зоне Вернике во время медленноволнового сна некоторые авторы связывают развитием сенсорной афазии [9].

Из различных видов пароксизмов у детей с нарушением речи чаще встречаются парциальные и инфантильные спазмы. В отношении форм эпилепсии нарушение речевой функции чаще встречается при височной симптоматической эпилепсии. Именно при данной форме эпилепсии у пациентов возможно замедление речевой беглости, что в свою очередь сопряжено с характерной для таких людей вязкостью [18].

В редких случаях речь страдает у пациентов при идиопатических видах эпилепсии: доброкачественной парциальной эпилепсией детского возраста с центротемпоральными спайками, роландической эпилепсии и эпилепсии с продолжительными комплексами спайк-волна во время медленного сна. Синром Ландау-Клеффнера является самым ярким примером связи заболевания с нарушением речи [9].

Не меньшее внимание авторы уделяют изучению памяти у маленьких пациентов с эпилепсией. Наиболее распространенным нарушением является отставание в развитии слухоречевой памяти (вербальной): кратковременной и долговременной, а также зрительно-пространственной (невербальной) [18].

Исследуя электроэнцефалографические корреляты расстройства памяти у лиц с эпилепсией, очаг чаще регистрируется в височной области. В отношении ассиметрии функционирования больших полушарий мозга наибольшие отставание в развитии слухоречевой памяти встречаются при поражении височной области левого полушария, а зрительно-пространственной памяти при правополушарной локализации эпилептического очага. Более поздние исследования показали, что при локализации эпилептического очага вне височных областей пациенты лучше справляются с тестами на вербальную память, и хуже на невербальную память. Исследования по изучению долговременной памяти отмечают, что долговременная память, в том числе на автобиографические события чаще страдает при поражении височных областей и не зависит от одностороннего и двустороннего вовлечения височных полей в патологический процесс. При рассмотрении связи отдельных форм эпилепсии с нарушением мнестических процессов отмечается, что при симптоматической генерализованной эпилепсии в большей степени страдает кратковременный компонент памяти, а при симптоматической парциальной эпилепсии – долговременный компонент [5, 8].

Менее изученной является функция внимания. Среди нарушений внимания у таких детей выделяют неусидчивость, рассеянность, быстрая утомляемость при выполнении учебных занятий и снижение способности к концентрации произвольного внимания [8]. Кроме того, родители выделяют у детей высокую моторную подвижность. Достаточно часто из-за неустойчивости внимания эпилепсия у детей коррелирует с синдромом гиперактивности и дефицитом внимания, а второй считается предвестником развития эпилепсии [20]. Развитие гиперактивности у ребенка при эпилепсии связывают с дефицитом контролирующих и тормозных воздействий со стороны лобных отделов, а собственно расстройство внимания у детей с эпилепсией проявляется снижением способности к концентрации произвольного внимания в следствии истощения глубоких отделов головного мозга [13].

Наиболее общими характеристиками мышления при эпилепсии, встречающимися в литературных источниках являются замедленность, вязкость мышления, низкая переключаемость с одной темы на другую [3]. Настораживает тот факт, что подобное описание мыслительных процессов было предложено еще в начале прошлого века Э. Крепелиным и культивируется в современных исследованиях.

Последние исследования показывают, что не у всех пациентов с эпилепсией сниженный интеллект. Некоторые больные до конца жизни сохраняют прекрасные интеллектуальные способности. Об этом свидетельствуют биографии выдающихся личностей, страдавших эпилепсией (Ф.М. Достоевский, Б. Наполеон и др.) [10].

Портрет личности человека с эпилепсией, как слабоумной, настолько закрепился в сознаний общества, что даже Ф.М. Достоевский, который сам страдал данным недугом, в своих в произведениях изображает персонажей, страдающих эпилепсией достаточно заурядными и неполноценными личностями, а некоторым приписывает признаки эпилептической личности [6].

При умеренных изменениях когнитивных способностей отмечается некоторая медлительность в мышлении, склонность к излишней обстоятельности, детализации, трудности усвоения нового. Вследствие этого снижается способность к приобретению знаний, отставание в учебе по темпам, но сохранение ее качества. При средней степени этих нарушений имеется значительная вязкость мышления, снижение общих интересов, нарушение памяти и способности к абстрактному мышлению, охвату и интерпретации ситуации [3].

При выраженной степени снижения познавательных способностей нарушение интеллекта может достигать степени выраженного слабоумия. Эпилептическая деменция характеризуется сочетанием интеллектуальной недостаточности (снижение уровня обобщения, непонимание переносного и скрытого смысла и т. д.) со своеобразными изменениями личности в виде крайнего эгоцентризма, выраженной инертности, тугоподвижности психических процессов, аффективной вязкости. Наряду с вышеперечисленными признаками отмечаются склонность к длительной фиксации на эмоционально окрашенных, особенно отрицательных переживаниях, сочетания злопамятности, мстительности и жестокости по отношению к сверстникам и младшим детям с преувеличенной угодливостью, льстивостью, подобострастием ко взрослым, особенно врачам, медицинскому персоналу, педагогам [10].

Дети с эпилептической деменцией часто отличаются угрюмым фоном настроения, склонностью к взрывам аффекта и агрессии при недовольстве чем-либо. У детей дошкольного и младшего школьного возраста в поведении на первый план нередко выступает двигательная расторможенность, сочетающаяся с «тяжеловесностью» и угловатостью отдельных движений [10].

При возникновении злокачественно текущего эпилептического процесса в раннем возрасте в структуре слабоумия, как правило, имеется выраженный олигофреноподобный компонент, а глубина самого слабоумия может соответствовать имбецильности и даже идиотии. Отграничение такого олигофреноподобного варианта эпилептической деменции от олигофренического слабоумия возможно только при анализе всей клинической картины (включая эпилептические пароксизмы) и течения заболевания. Более или менее типичная описанная выше эпилептическая деменция имеется при начале заболевания у детей старше 3-5 лет. Исследования последних лет показывают, что большинству больных эпилепсией свойственно фрагментарное, частичное снижение интеллекта, проявляющееся в первую очередь мнестическими нарушениями [3].

Относительно различных форм эпилепсии и типов пароксизмов, последние исследования показывают, что наиболее выраженные когнитивные нарушения встречаются при идиопатической эпилепсии с генерализованными тонико-клоническими пароксизмами, а не при парциальной височной эпилепсии, с которой принято было связывать большую выраженность когнитивного дефекта [8].

В отношении причинно-следственных отношений при эпилепсии на развитие интеллектуально-мнестических нарушений до сегодняшнего дня нет единого мнения. Одни исследования говорят в пользу дебюта и длительности заболевания. Так некоторые исследования свидетельствую в пользу того, что через пять – десять лет течения заболевания у пациентов развиваются амнезия и на ее фоне эпилептическая деменция [13], другие говорят в пользу общего количества пароксизмов. Отечественные исследования, основанные на опыте зарубежной эпилептологии, указывают, что интеллектуальное отставание развивается при наличии не менее 100 пароксизмов в течение жизни, а также присутствия в анамнезе эпилептических статусов [22]. В отношении дебюта заболевания практически все исследователи склоняются, что неблагоприятный прогноз заболевания характерен для эпилепсий, развивавшихся в возрасте до трех лет [5].

Некоторым авторам удалось установить корреляции между нарушением некоторых когнитивных функций и признаками эпилепситической активности на ЭЭГ, а именно наличием типичного комплекса спайк-волна с последующей медленной волной. Не менее обсуждаемой в эпилептологии темой является связь нарушения психической деятельности пациентов и проводимой противоэпилептической терапией. В этом отношении среди исследователей также отсутствует единое мнение. Одни авторы свидетельствую в пользу того, что в 7-25% случаев длительного приема антиэпилептических препаратов развивается когнитивное отставание различной выраженности [15]. Другие напротив, склоняются к корригирующему влиянию противоэпилептической терапии на познавательные функции пациентов, особенно препаратов последнего поколения [14].

Выводы. Таким образом, приведенный обзор научной литературы отражает определенную эволюцию знаний о формировании мнестико-интелектуального дефекта при эпилепсии. Несмотря на наличие культивирования представлений о когнитивных возможностях пациентов при эпилепсии предложенного психиатрами начала прошлого века, встречаются исследования, направленные на преодоление ретроградных представлений о личности и способностях людей с эпилепсией.

Литература:

1. Бехтерева, Н.П. Здоровый и больной мозг человека / Н.П. Бехтерева – СПб: Сова, 2010. – 399 с.
2. Болдырев, А.И. Эпилепсия у детей и подростков / А.И. Болдырев. – М.: Медицина, 1990. – 320 с.
3. Болдырев, А.И. Психические особенности больных эпилепсией / А.И. Болдырев. – М.: Медицина, 2000. – 384 с.
4. Возрастные аспекты пароксизмальных психических расстройств в дебюте эпилепсии / Е.Ф. Глухарева, А.С Петрухин, Т.А. Рогачев // Журнал неврологии и психиатрии. – 2009. – Т. 23, № 10. – С. 9-13.
5. Воронкова, К.В. Нарушение памяти при эпилепсии / К.В. Воронкова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2002. – № 4. – С. 43-46.

6. Достоевский, Ф.М. Идиот / Ф. М. Достоевский. – АСТ, 2007. – 672 с.
7. Калинин В.В. Когнитивные нарушения при эпилепсии / В.В. Калинин, Е.В. Железнова, А.А. Земляная // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова – 2006 – Приложение 1. – Эпилепсия. – 2006. – С. 64-70.
8. Калинин, В.В. Изменение личности и мнестико-интеллектуальный дефект у больных эпилепсией / В.В. Калинин // Журнал неврологии и психиатрии им. Корсакова. – 2004. № 2. – С. 64-72.
9. Карлов, В.А. Ключевые вопросы эпилепсии / В.А. Карлов // Журнал неврологии и психиатрии. – 2003. – № 3. – С. 4-8.
10. Михайленко, А.А. «Голландский Гиппократ» Герман Бургаве и проблема эпилепсии / А.А. Михайленко, А.И. Красноружский, С.Н. Базилевич // Журнал неврологии и психиатрии. 2008. – № 3. – С. 3-7.
11. Морозова, М.А. Возрастная динамика височной эпилепсии у детей / М.А. Морозова, Л.В. Калинина // Журнал неврологии и психиатрии. – 2003. – № 3. – С. 9-13.
12. Назметдинова, Д.М. Мнестико-интеллектуальные расстройства у больных эпилепсией: анализ связей между характеристиками заболевания и мозговой асимметрией / Д.М. Назметдинова, А.В. Басамыгин, В.В. Калинин // Журнал неврологии и психиатрии. – 2010. – №6. – С. 82-86.
13. Особенности когнитивных функций у детей с эпилепсией / В.И. Гузева, В.О. Белаш, В.В. Гузева, О.В. Гузева, Окемба Ибарра Элеонора Анатази // Журнал неврологии и психиатрии. – 2008. – Т. 23, №9. – С. 24-27.
14. Прусаков, В.Ф. Детская эпилепсия и ее лечение / В.Ф. Прусаков // Неврологический вестник. – 2004. – №1. – С. 82-85.
15. Рустемова, С.А. Клинико-нейропсихологическая характеристика расстройств высших психических функций у больных эпилепсией: автореф. дис. …канд. мед. наук / Алматы., 2007. – 27 с.
16. Студеникин, В.М. Локализационно-обусловленные формы эпилепсии у детей и их лечение / В.М. Студеникин, В.И. Шелковский, С.В. Балканская // Лечащий врач. – 2008. – Т. 23, № 5. – С. 68-71.
17. Томас Р. Броун, Грегори Л. Холмс Эпилепсия. Клиническое руководство – М.: «Издательство БИНОМ», 2006. – 288 с.
18. Троицкая, Л.А. Дефекты речи больных с эпилепсией / Л.А. Троицкая // Журнал неврологии и психиатрии им. Корсакова. 2006. № 1. – С. 65 – 69.
19. Эпидемиология эпилепсии в России / А.Б. Гехт, Л.Е. Чурилин, А.Н. Бойко, И.В. Голованова, В.В. Шпрах, Р.М. Кабаков, Р. Балханова, С.В. Котов, А.С. Котов, Н.Н. Спирин, Н.В. Пизов, Л.И. Волкова, Н.Н. Перунова, Е.И. Гусев // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2006, Приложение 1. – С. 3-7.
20. Эпилепсия детей и подростков / В.Д. Трошин и др. – Н. Новгород, 2002. – 316 с.

Психология

УДК:159.9.072
кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ, СКЛОННЫХ К КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования копинг-стратегий у подростков-сирот, воспитывающихся в детском доме. Результаты эмпирического исследования копинг-стратегий подростков-сирот показывают, что подростковый возраст является переломным моментом: подросток еще взаимосвязан с миром детства, но уже вступает во взрослую жизнь. Объясняется значение защитных механизмов в выборе стиля копинг-поведения, копинг-стратегий детей-сирот в критическом состоянии или критической ситуации.
Ключевые слова: копинг-стратегии, психологическая защищенность, незащищенность, подростки-сироты, копинг-поведение, конфликтные ситуации дезадаптивность.
Annotation. The Article is devoted to the peculiarities of the formation of coping strategies in orphans brought up in an orphanage. The results of an empirical study of coping strategies of orphaned adolescents show that adolescence is a period of crisis: the teenager is still connected with the world of childhood, but is already entering adulthood. The role of protective mechanisms in choosing the style of coping behavior, coping strategies of orphans in critical condition or critical situation is described.
Keywords: coping strategies, psychological vulnerability, insecurity, teenage orphans, coping behavior, conflict situation, desadaptive.

Введение. Обстоятельства в современном мире с каждым годом затрудняются из-за происходящих культурных, политических, социально-экономических изменений в обществе, из-за чего возрастает внутренняя напряженность, эмоциональный дискомфорт, и в целом нагрузка на психику подростков-сирот. Они вынуждены решать все более серьезные проблемы, включаться в новые общественные и межличностные взаимоотношения, учитывать большее число аспектов, которые способствуют продуктивной и успешной деятельности. Все эти быстрые изменения социальной сферы заставляют подростков-сирот искать другие формы и алгоритмы поведения, которые позволяют стремительнее адаптироваться к новым тяжелым ситуациям, при этом использовать когнитивные способности, имеющийся жизненный опыт, инициативность и творческий потенциал. Главной моделью адаптационных процессов реагирования подростков-сирот на тяжелые обстоятельства является копинг-поведение и копинг-стратегии.

Изложение основного материала статьи. Р. Лазарус в 1966 году в своей книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» использовал копинг для объяснения осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими вызывающими чувства беспокойства ситуациями. С изданием этой книги, в качестве главного звена стресса стал рассматриваться копинг, а именно — как стабилизирующий аспект, помогающий человеку в поддержке психосоциальной адаптации в ситуации стресса [9, 10].

В отечественной психологии феномен, как копинг, нашло отражение в трудах В.А. Бодрова, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, Л.И. Уманского рассматривающие понятие «эмоциональная устойчивость»;

«стрессоустойчивость» – в исследованиях В.С. Мерлина, «поисковая активность» – у В.В. Аршавского и В.С. Ротенберга. Функционирование личности при конфликтных ситуациях изучалось в контексте экстремальных условий медицинской психологии, медицины и представителями психологии (В. А. Бодров, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский и др.) [1, 4, 6].

В нашей психологической науке определение «копинг» индивидуальности объясняется как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление [5].

Такие ученые, как Ф. Е. Василюк, Л. А. Китаев-Смык, И. В. Камынина, А. В. Либин, пишут, что копинг — это явление, которое постоянно изменяется, так как человек и окружение создают динамическую, единую связь и осуществляют взаимное влияние друг на друга [1]. А. Г. Маклаков раскрывает копинг-поведение, как адаптационный потенциал личности, в котором высокие резервы противодействия стрессу обозначены индивидуальной личностной диспозицией индивидуальности. Личностные диспозиции влияют на процессы копинг-поведения и могут быть механизмом, с помощью которого личность оказывает буферное влияние на конфликтные ситуации [5, 6, 7].

Форма адаптивного копинг-поведения описывается также наличием эффективного социально-поддерживающего процесса, который обеспечивает сформированность базисной копинг-стратегии поиска личностного копинг-ресурса восприятия социальной поддержки, возможностью активного самостоятельного выбора источника поддержки, социальной поддержки, определения ее вида и дозирования объема, успешным прогнозированием ее возможностей.

Копинг-стратегии - система целенаправленного поведения по сознательному овладению условием для уменьшения вредного влияния стресса.

В этот термин вкладываются представления о постоянно изменяющихся поведенческих и когнитивных попытках преодолеть специфические внутренние или внешние требования, оценивающиеся как превышающие или чрезмерные ресурсы личности [1, 8].

Ученые обозначили эти стратегии копинга, следующим образом: сфокусированная на проблеме (принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса); сфокусированная на эмоциях (управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия); сфокусированная на оценке (установление для себя значения обстоятельства).

Прием формирования копинг-стратегий — один из наиболее важных на пути становления индивидуальности. С точки зрения большинства ученых, аспектами, влияющими на выбор стиля и копинг-стратегии, являются как особенности ситуации и выбор её решения, так и особенности человека, включая самооценку, самопринятие, уровень тревожности и локус контроля; возраст, пол, и гендер; принадлежность личности к той или иной этнической группе или социальному слою, социальную компетентность, социальную роль, социальный опыт [8].

Интерес к развитию копинг-стратегий объясняется тем, что одной из задач психолого-педагогической общественности является оказание на высоком уровне помощи в преодолении негативного влияния социума и успешной социализации и адаптации, создание условий для полноценного развития личности. Весьма значительным является изучение копинг-стратегий у подростков-сирот, склонных к конфликтной ситуации, что вызвано целым рядом причин. В силу трагических жизненных ситуаций подростки-сироты, склонные к конфликтной ситуации, более других склонны отрицательным внешним воздействиям со стороны социума, что мешает их органичной адаптации и успешной социализации к современным условиям. Подростки, оставшиеся без попечения родителей и подростки-сироты, относятся к группе риска, поскольку в их жизненных обстоятельствах есть и отчуждение от социальной среды, и неприятие себя, и часто возникающие невротические реакции, которые вызывают нарушения общения с окружающими, эмоциональную неустойчивость, неуспех в деятельности и т.д. [5, 8].

Проблема эффективной социализации подростков-сирот обусловлена особенностями эмоционально-личностного развития этой категории детей подросткового возраста. Среди таких особенностей психологи и педагоги выделяют: агрессивность, дезадаптированность, неумение и нежелание признать свою вину, проблемы в общении, негативизм, перекладывать ответственность за разрешение возникшей трудной ситуации на других, неуверенность в себе, подозрительность, дефицит позитивных моделей поведения [1; 4].

Личностное становление и социальная адаптация почти всегда проходят у подростков-сирот с очень серьёзными осложнениями из-за наличия комплекса психологических травм, нарушения социализации в самом широком значении слова (вплоть до неумения соблюдать правила личной гигиены), полученных в результате жизненной драмы, влияния асоциального поведения окружающих и прежде всего — членов семьи.

Открытие особенностей копинг-стратегий в подростковом возрасте является актуальным, так как в научной литературе этот период описывается как наиболее конфликтный и стрессогенный [1, 8].

На формирование копинг-стратегий подростков-сирот оказывают влияние те же факторы, что и для подростков, воспитывающихся в семьях, но они вследствие незрелости мышления, ограниченности представлений, преобладании игровых интересов, малой интеллектуальной целенаправленности, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности имеют свои особенности. Обобщенный портрет таких подростков можно описать следующим образом: неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, интеллектуальное отставание, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе. Для них свойственно большое число межличностных контактов, но они все поверхностны, формальны, безэмоциональны. Друзья легко заменяются другими, если они не оправдывают ожиданий. Подросткам-сиротам легче не испытывать привязанность к кому-либо, чем потом переживать разрыв отношений [8].

Таким образом, было проведено исследование особенностей формирования копинг-стратегии у подростков-сирот, склонных к конфликтной ситуации. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения “Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей “Дом детства” г. Оренбурга”.

Для исследования особенностей копинг-стратегий подростки-сирот, склонных к конфликтной ситуации было разработано и проведено экспериментальное обследование, направленное на рассмотрение их копинг-пповедения в разных ситуациях и социально-психологической адаптированности. В исследовании приняли участие 20 детей подросткового возраста 15–16 лет. Дети были поделены на две группы:

1 группа – подростки, воспитывающиеся в семьях;

2 группа – подростки, проживающие в детском доме.

Для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности в нашем исследовании была использована методика «Индикатор копинг-стратегий Д. Амирхан», для диагностики социально-психологической адаптированности использовалась методика «Шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерсом и Р. Даймонд (адаптация Снегиревой Т.В.)» [2, 3].

Индикатор копинг-стратегий (Д. Амирхан). Диагностические данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностические данные по методике “Индикатор копинг-стратегий”

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
Испытуемый	**Разреш. проблем**	**Поиск соц. поддержки**	**Избегание проблем**	**Испытуемый**	**Разреш. проблем**	**Поиск соц. поддержки**	**Избегание проблем**
Екатерина З.	22	31	23	Сергей К.	26	14	18
Юлия Г.	17	20	26	Николай М.	18	31	8
Валерий М.	25	28	26	АлександраП.	31	14	16
Виктория Л.	22	28	25	Анатолий З.	26	22	28
Ангелина Г.	9	24	30	Денис И.	20	29	16
Николай Б.	18	25	30	Михаил Ш.	31	24	24
Дмитрий А.	24	29	22	Василий К.	18	31	10
Никита Г.	20	25	26	Арсений М.	33	15	27
Денис Д.	18	14	31	Светлана Л.	26	24	17
Никита З.	15	17	30	Анастасия Е.	20	30	28
Максим И.	20	25	29	Виктория П.	31	26	17
Марина Х.	19	19	32	Ксения М.	28	25	28
Александр М.	17	18	31	Кира Г.	31	14	17
Полина А.	24	30	21	Тимофей Б.	26	23	27
Петр Б.	27	21	25	Дарья Ч.	25	28	24
Полина Т.	20	15	27	Дарья В.	21	29	24
Илья Ч.	19	27	26	Рустам И.	32	22	24
Милана Т.	27	30	20	Валерия П.	23	30	18
Наталья Р.	29	24	26	Арина М.	26	26	16
Валентина С.	26	16	26	Анжелика У.	28	23	24
Среднее	20,9	23,3	26,6	Среднее	26,3	24,5	20,85

Направление на решение проблем позволяет конструктивно приспосабливаться к предъявляемым трудностям и требованиям, появляющиеся в подростковый период. Поиск социальной поддержки - это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающим: семье, друзьям, значимым другим. Поведенческая стратегия “избегание проблем” характеризуется тем, что личность пытается избежать контакта с окружающей средой, уйти от решения проблем.

Высокий уровень обнаружился при количестве баллов более 31 для стратегии разрешение проблем, более 29 – для поиска социальной поддержки, более 27 – для избегания проблем. Средний уровень определялся при количестве баллов 22 - 30 для стратегии разрешения проблем, 19 – 28 – для поиска социальной поддержки, 24 – 26 - для избегания проблем. Низкий уровень констатировался у остальных испытуемых.

На рисунке 1 представлено процентное распределение по уровням показателей адаптированности/дезадаптированности подростков, участвовавших в исследовании (Шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерсом и Р. Даймонд (адаптация Снегиревой Т.В.)).

На таблице 2 заметно, что среди подростков-сирот не диагностирована высокая адаптированность, а низкая представлена более чем у половины (65,00%).

Таблица 2

Процентное распределение уровней адаптированности и дезадаптированности подростков

Уровень	**Экспериментальная группа**		**Контрольная группа**	
	Адап-ть	Дезадап-ь	Адап-ть	Дезадап-ь
Низкий	65,00	5,00	30,00	15,00
Норма	35,00	35,00	60,00	70,00
Высокий	0,00	60,00	10,00	15,00

Низкая адаптированность указывает на недостаточную психологическую защищенность таких подростков, неприспособленность к социуму, сниженный социальный статус, негативное самоощущение,

неудовлетворенность собой и своей жизнью. Присутствуют проблемы подростков во взаимодействии с окружающей средой, в общении. У подростков, воспитывающихся в семье, низкая психологическая защищенность встречается вдвое реже (30,00%).

Подростки с нормой показателя адаптированности, характеризующим и нормальную степень психологической защищенности, составляют примерно треть экспериментальной (35,00%) и более половины контрольной группы (60,00%). У таких подростков некоторые проблемы во взаимодействии с окружением существуют, но адаптивные возможности позволяют более или менее успешно справляться с ними.

Показатели дезадаптации являются высокими у 60,00% подростков-сирот и только у некоторых подростков из семьи (15,00%). Это указывает на незащищенность, которая может проявляться симптомами депрессивного настроения, тревоги, беспокойства. Возникает чувство неспособности справиться с ситуацией. Снижена продуктивность в повседневных делах. Возможны вспышки агрессии.

В пределах нормы показатель дезадаптированности, характеризующий нормальную психологическую защищенность, диагностирован у трети подростков экспериментальной группы (35,00%) и большинства подростков контрольной группы (70,00%).

Низкая дезадаптированность, указывающая на достаточную защищенность, редко отмечается среди подростков-сирот – 5,00%. Такие подростки адаптированы к окружающей социальной реальности, возникающие проблемы незначительны и преодолимы. Это отмечается у 15,00% подростков из семьи.

Выводы. Итак, анализ диагностических данных указывает на снижение адаптированности среди подростков-сирот. Расчет по критерию Фишера подтверждает достоверность этого снижения и его

$$p \leq 0{,}01$$

статистическую значимость при . Следовательно, можно говорить о существовании выраженных проблем и недостаточности психологической защищенности у подростков-сирот. Могут возникать сложности формирования отношения к себе и окружающим, а также искажения усвоения социальных норм, ценностей и образцов поведения. Эти проблемы могут принимать разные формы - инфантильность, социальная незрелость, а также социальная дезадаптация, проявляющаяся в различных социальных отклонениях корыстного, агрессивного, социально-пассивного типа.

Таким образом, копинг-стратегии поведения, выбираемые детьми подросткового возраста, характеризуются их половозрастными особенностями. Адаптивные стратегии поведения предпочитают 40 % подростков-сирот, они добровольно следуют социальным требованиям, адекватно реагируют на замечания, помогают взрослым, конструктивно взаимодействуют со сверстниками. Пятая часть подростков-сирот (среди них преобладают мальчики) показывает дезадаптивное поведение, при отсутствии контроля со стороны взрослых они нарушают социальные требования, врут, неконструктивно взаимодействуют со сверстниками. При этом для всех детей наиболее типичной реакцией на ситуацию стресса, фрустрации является экстрапунитивная, эмоционально негативная, возможно, агрессивная реакция, не направленная на определенный объект, то, что можно назвать раздражением, досадой.

Литература:

1. Бартош Т.П., Бартош О.П. Копинг-поведение и психоэмоциональное состояние учащихся 9–11-х классов, склонных к употреблению алкоголя / Т.П. Бартош, О.П. Бартош // Вопросы наркологии. — 2008. — № 10. — С. 18 —24.

2. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р. и др. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и мед. Психологов / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева — СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009.

3. Иванов П.А., Гаранян Н.Г. Апробация опросника копинг-стратегий (COPE) / П.А. Иванов, Н.Г. Гаранян // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 1. — С. 82–93.

4. Останина Н.В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся / Н.В. Останина // Вестник ЧГПУ. — 2009. — № 1. — С. 11–13.

5. Польшина М. А., Насибуллина А.Д. Психологическая защищенность и копинг-поведение подростков-сирот в конфликтных ситуациях / М.А. Польшина, А.Д. Насибуллина // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 2. - С. 169-174.

6. Польшина М.А. Механизмы психологической защищенности у подростков-сирот в разных социальных ситуациях / М.А. Польшина. - Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 444 – 447.

7. Польшина М.А. Социально-психологическая адаптация как фактор психологической защищенности подростков-сирот в социуме / М.А. Польшина. - Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. - № 2. – С. 80 – 84.

8. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования. — 2011. — № 3 (17). http:// www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html.

9. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-coping complexity: role of self-construal in relational, individual and collective coping styles and health outcomes // Asian Journal of Social Psychology. — 2006. — Vol. 9. — P. 47–51.

10. Lazarus R.S. Cognitive and coping processes in emotion. In: B. Weiner (ED). Cognitive views of human motivation. — NY: Academic Press, 1974.

УДК 159,9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Прилепских Оксана Сергеевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ ВОЛИ И ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлено исследование воли и волевых качеств личности в подростковом возрасте. Помимо краткого теоретического анализа основных концепций воли и волевой активности в подростковом возрасте, представлены результаты эмпирического исследования проявлений воли и волевых качеств в данном возрастном периоде. Предпринята попытка систематизации диагностического инструментария соответственно трем компонентам волевых качеств личности: когнитивному, эмоциональному и поведенческому. Эмпирически определены основные тенденции развития волевых качеств личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: воля, волевые качества личности, подростковый возраст, методики диагностики воли.

Annotation. The article presents a study of the will and volitional qualities of the individual in adolescence. In addition to a brief theoretical analysis of the basic concepts of will and volitional activity in adolescence, the results of an empirical study of the manifestations of will and volitional qualities in a given age period are presented. An attempt was made to systematize the diagnostic tools according to the three components of the volitional qualities of the person: cognitive, emotional and behavioral. Empirically identified the main trends in the development of volitional personality traits in adolescence.

Keywords: will, volitional qualities of personality, adolescence, methods of diagnosing will.

Введение. Изучение воли и волевой регуляции поведения является достаточно актуальной темой в психологии. Попытки решения проблемы волевой регуляции поведения предпринимались отечественными и зарубежными представителями различных психологических теорий и направлений. Среди отечественных исследователей воли и волевой регуляции поведения можно отметить работы А.Ф. Лазурского, С.Л. Рубинштейна, В.И. Селиванова, Н.Д. Левитова, А.И. Высоцкого, Е.П. Ильина, В.А. Иванникова. Причем, исследование воли как самостоятельного психического процесса и сложного многокомпонентного образования получило начало в научной школе В.И. Селиванова [2, 5].

Исследованиям воли и волевых характеристик в подростковом возрасте посвящено немногочисленное число работ: в общем контексте значимость изучения волевой сферы подростка подчеркивают Л.И. Божович, И.С Кон, А.К. Маркова, Н.А. Серова, И.С. Сивова, Д.И. Фельдштейн и другие. В плане изучения волевых качеств в подростковом возрасте научный интерес представляют исследования И.В. Боязитовой, С.И. Хохлова, Т.И. Шульги. Необходимо отметить, что при видимой значимости проблемы остаются недостаточно разработанными методы оценки уровня развития волевой активности подростков и психолого-педагогические условия, способствующие развитию волевых качеств личности в данный возрастной период. Недостаточная изученность вышеперечисленных параметров, а так же необходимость регулировки процесса развития волевой сферы личности подростка в условиях современной образовательной системы стали аргументом актуальности исследования и предпосылкой для его реализации.

Изложение основного материала статьи. Активность человека является ведущим фактором, оказывающим влияние на психическое становление, развитие психических процессов и свойств. Причем, активность является сознательным и избирательным действием личности, которое направлено на преобразование, изменение окружающего пространства, изменение самого человека, ее развитие.

Воля характеризуется проявлением определенной степени социальной активности человека в различных сферах жизни: труде, учебной деятельности, общении. Именно волевые качества личности помогают контролировать и управлять собственными стимулами с учетом не только личных потребностей, но и потребностей социума.

Волевые действия, по мнению А.Г. Ковалева, характеризуются наличием сознательно поставленной цели, наличием мотивации в достижении цели и преодолением препятствий на пути к данной цели. Причем к волевым действиям относятся не только действия по преодолению препятствий, но и действия по организации внутренней психической жизни человека, процесс мышления и контроля за собственными эмоциями и чувствами [3].

Мы согласны с определением воли, данным В.И. Селивановым, который рассматривал волю как «сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков» [5]. Главной характеристикой «развитой воли», как считал В.И. Селиванов, является экономное расходование энергии.

В отечественной психологии воля рассматривалась как компонент или свойство характера. В работах А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, Л.Ф. Лазурского, Н.Д. Левитова, С.Л. Рубинштейна, И.В. Страхова, Д.Н. Узнадзе характер представлен как основа воли, где совокупность наиболее существенных и устойчивых черт поведения человека, отражают своеобразие его волевых качеств [3, 5, 6].

Анализ научной литературы позволяет рассматривать волевую активность личности как сложное образование, включающее следующие компоненты: динамический, содержательный и социально - личностный. Динамический компонент или двигательные характеристики волевой активности, является физиологическим механизмом, позволяющим управлять человеку своим поведением. Содержательный компонент определяет направленность воли. В содержательный компонент авторы включают мотивационные и эмоциональные факторы. Социально-личностный компонент волевой активности отражает возможность применять сформированные волевые свойства в процессе реализации волевой активности. Итак, волевой называют такую личность, в которой гармонично развиты основные компоненты, составляющие волевую активность. Авторы указывают на разные уровни выраженности волевой активности, от низкой формы проявления до высокой, характеризующей импульсивные формы активности. Формы волевой активности обозначены теоретически и не подтверждены экспериментальными исследованиями. Исследователи отмечают недостаточное количество экспериментальных методик, позволяющих диагностировать различные уровни выраженности волевой активности личности.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. Однако, волевая сфера подростка весьма противоречива. Исследователи особо отмечают, что подростки испытывают затруднения в раскрытии большинства понятий, связанных с тем или иным волевым качеством, а с 12 - 14 лет есть риск возникновения неадекватно высокого уровня оценивания развития своих волевых качеств (настойчивости, самостоятельности, целеустремленности). К концу подросткового возраста оценка своих волевых качеств становится более адекватной, критичность повышается, наблюдается совпадение самооценок и экспертных оценок.

И.С. Кон отмечает следующее противоречие в этом периоде развития: с одной стороны достаточный уровень сознательного самоконтроля, с другой стороны - проявление неудовлетворенности свой волей - тенденция к занижению в оценивании своих волевых качеств, силы воли [4].

Исследователи отмечают в подростковом возрасте лабильный и неустойчивый характер основных механизмов волевой регуляции поведения, что свидетельствует о сенситивном периоде формирования воли. В данном возрастном периоде на фоне возрастного снижения контроля над чувствами и поступками, появляется возможность кратковременного поддержания волевого усилия в период осуществления действия, начинает формироваться сознательная саморегуляция основных видов поведения. У подростка путем внутреннего плана рассуждения происходит усиление или ослабление отдельных стремлений при конфликте. Эта борьба происходит стихийно, но это тип сознательной регуляции своих побуждений. Интеллектуальный план действий позволяет оценивать и представлять последствия своих поступков, в результате принимается решение, ставятся цели, создается намерение [7].

Организованность до 6-7 класса понимается как «бережное» отношение ко времени и отождествляется с обязательным выполнением режима дня. Переход к оперативному планированию поднимает организованность младшего подростка на качественно новую ступень. Высокая организованность старшеклассников, рациональное использование своего времени основывается на сложных умениях организации своей деятельности во внеурочное время. Стремление плодотворно использовать время получает конкретную направленность, становится средством достижения определенной цели. У старших учащихся появляется ведущий компонент в организованности - перспективное планирование деятельности. В этот период формируется и творческий стиль мышления, развивается общая, выходящая за рамки учебной деятельности потребность в самостоятельности.

Активность подростка проявляется в его интересах, однако жизненные планы называют расплывчато, без соответствия с их практической деятельностью. Подросток обнаруживает готовность упорно овладевать интересующей его деятельностью и при необходимости применить для этого усилия. Исследования С.И. Хохлова подтверждают связь между проявлениями волевых качеств школьников и интересом к деятельности, поэтому более высокая активность проявляется при изучении нелюбимых школьных предметов [6].

В этом возрасте происходит интенсивное формирование чувства собственного достоинства, самоуважения, стремление отвечать требованиям окружающих и собственным требованиям к себе, поэтому развитие подростка больше определяется внутренними условиями, а именно - собственными ценностями, образцами, сформировавшейся самооценкой. Исследования И.В. Боязитовой, Т.И. Шульги установили взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе, которая варьирует в зависимости от субъективной активности ребенка в различных видах деятельности. Высокому уровню волевой регуляции соответствует система личностных особенностей самооценки: дифференцированность частных самооценок, адекватный уровень развития эмоционального компонента и высокий уровень когнитивного компонента самооценки, реалистический уровень развития притязаний. При низкой волевой регуляции отмечался неадекватно высокий уровень развития когнитивного компонента самооценки, завышенный или заниженный уровень притязаний [1].

Анализ классификаций волевых качеств позволил выделить основные качества, влияющие на результативность волевого действия в любой деятельности. К основным волевым качествам относят инициативность, самостоятельность, решительность, смелость, настойчивость и упорство. Отмечаются сложности дифференциации психологического содержания основных волевых качеств. Однако экспериментальных данных, доказывающих не тождественность содержания некоторых основных волевых качеств недостаточно. Как перспективный метод изучения содержания волевых качеств, рассматривается исследование семантик в плане индивидуального восприятия.

Анализ исследований развития волевой активности, позволяет выделить подростковый возраст как не достаточно изученный. Так, в психологической литературе не отражены механизмы формирования волевой активности в данном возрасте в условиях учебной деятельности, отмечаются трудности экспериментального изучения волевых свойств подростков, обусловленные противоречивостью и неустойчивостью самооценок волевых качеств самостоятельности, настойчивости.

В контексте рассматриваемой проблемы наряду с теоретическими исследованиями проявлений воли и волевых качеств в подростковом возрасте, наше внимание было обращено на ее эмпирическое изучение. При организации экспериментального исследования мы опирались на теоретические положения о компонентах оценки волевых качеств В.И. Селиванова, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина.

Согласно трем выделенным компонентам оценки волевых качеств личности был осуществлен подбор диагностического инструментария (табл. 1).

Таблица 1

Диагностический инструментарий оценки волевых качеств личности

Компоненты волевых качеств личности	Содержание компонента	Диагностическая методика
Когнитивный компонент	Представление подростков о своих волевых качествах личности (инициативность, самостоятельность, решительность, настойчивость).	Методика «Индивидуальный волевой контроль» (Э.Г. Ширяева) Анкета по определению развития волевых качеств (Е.Н. Прошицкая, С.С. Гриншпун)
Эмоциональный компонент	Стремление овладеть своими аффективными реакциями и поведением в целом.	Анкетная методика измерения импульсивности (В.Н. Азаров).
Поведенческий компонент	Овладение навыками самоуправления и самоконтроля действиями, умение планировать деятельность и способность осуществлять любой поступок с опорой на духовно-нравственные нормы и ценности в любой жизненной ситуации.	Опросник ВСК (А.З. Зверков и Е.В. Эйдман). Методика «Способность к самоуправлению» (тест ССУ) Н.М. Пейсахова.

Экспериментальное исследование было проведено с подростками 14-15 лет 7-8 классов г. Ставрополя. Всего в эксперименте приняло участие 90 подростков.

В результате эмпирического исследования были выявлены следующие особенности волевых качеств личности подростков:

1. Когнитивный компонент или представление подростков о своих волевых качествах проявился следующим образом.

Более чем у 50% испытуемых преобладает оптимальный уровень характеристики своих волевых качеств. Подростки отмечают развитость у себя таких волевых качеств как: находчивость, инициативность, исполнительность, самостоятельность, свобода, послушность, смелость, решительность, сомнение, упорство, настойчивость, непостоянство. Отметим, что высокий (гиперактивный) уровень выраженности волевых качеств у себя отметили от 16-18% до 20-33% подростков (в зависимости от волевого качества). Наиболее сильная выраженность гиперактивного уровня по исследуемым шкалам наблюдалась по шкале «настойчивость» - 33%. Данные испытуемые давали себе такую характеристику как: «упрямый». По остальным шкалам наблюдалась относительно одинаковая выраженность процента испытуемых, которые характеризовали себя как: «изобретательный», «непокорный», «бесстрашный». Слабовыраженный (гипоактивный) уровень волевых качеств наблюдался в характеристиках 24% подростков по шкалам «самостоятельность» и «решительность». Данные испытуемые характеризуют себя как зависимых и осторожных. Отметим, что наличие такой характеристики как «лень» по шкале «настойчивость» отметили у себя лишь 7% подростков.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что подростки достаточно неустойчивы в описании своих волевых качеств личности. Наиболее непостоянными у них стали такие волевые качества как: инициативность, самостоятельность и настойчивость.

Подростки с высоким уровнем развития волевых качеств характеризовали себя как решительные, самостоятельные, настойчивые, как в жизни, так и в учебе. Подросткам со средним показателем развития волевых качеств, которых в данной выборке наибольшее количество, отмечали у себя недостаток инициативности и настойчивости при наличии способности к усердной работе. У подростков с низким уровнем развития волевых качеств, которых было отмечено наименьшее количество, изучаемые качества (по мнению самих подростков) практически не развиты.

2. Эмоциональный компонент волевых качеств, характеризующийся стремлением подростков овладеть своими аффективными реакциями и поведением в целом, проявлялся в том, что относительно стабильное развитие аффективно-потребностной сферы и уровня волевой регуляции было выявлено у 20% подростков. Заметное неравенство по шкалам «доминирование импульсивности» и «доминирование управляемости» наблюдалось у оставшейся группы подростков – 80%, причем, у 22% подростков наблюдается нестабильность, направленная на усиление управляемости, а у 58% выявлено доминирование импульсивных реакций. Анализ уровня импульсивности и волевой регуляции позволил констатировать достаточно высокий уровень импульсивности в поведении подростков, что является нормативным для данной возрастной категории.

3. Поведенческий компонент проявления волевых качеств личности - овладение подростками навыками самоуправления и самоконтроля, умение планировать деятельность и способность осуществлять любой поступок с опорой на духовно-нравственные нормы и ценности в любой жизненной ситуации характеризовался следующими тенденциями. Высокий уровень самоконтроля отмечен у 13% исследуемых подростков. Данные подростки обладают независимостью, самостоятельностью, уверенностью в себе, устойчивостью намерений и реалистичностью взглядов, умением распределять усилия и контролировать свои поступки. Средний уровень развития самоконтроля отмечен у более 50% респондентов. Низкий уровень волевого самоконтроля выявлен у 36%, характеризовался наличием импульсивных поступков, неустойчивостью намерений испытуемых.

Отметим, что у выделенных категорий подростков присутствует разное соотношение категорий «настойчивости» и «самообладания». Так, у подростков с высоким уровнем развития саморегуляции преобладает «самообладание» как уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. У подростков со средним уровнем развития волевой регуляции соотношение «самообладания» и «настойчивости» 30% к 70% соответственно. У подростков с низким уровнем волевой регуляции

соотношение «самообладания» и «настойчивости» составило 44% к 56% соответственно.

Анализируя способность к самоуправлению как одну из характеристик поведенческого компонента развития волевых качеств подростков, можно сделать вывод, что у исследуемой выборки доминирует средний уровень способности к самоуправлению – более 45% испытуемых. Отметим, что наиболее развитыми у исследуемых подростков оказались такие характеристики самоуправления как ориентировка в ситуации, прогнозирование, принятие решения. Наименее представленными стали характеристики самоуправления, отражающие оценку и корректировку результатов целеполагания. Наименее развитой характеристикой у подростков с низким уровнем развития способности к самоуправлению стала способность к планированию для достижения поставленной цели.

Можно констатировать, что у подростков со средним и низким уровнями развития самоконтроля доминирующим качеством стала «настойчивость», а «самообладание» как волевое качество личности оказалось менее развито. Отметим недостаточное развитие самоконтроля на пути к поставленной цели и наличие напряжения при изменении обстоятельств, влияющих на ход действий по достижению поставленной цели, у исследуемой выборки.

Выводы. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- воля является сознательной регуляцией человеком своего поведения и деятельности, выраженной в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков,

- в подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. Подростки испытывают затруднения в раскрытии большинства понятий, связанных с тем или иным волевым качеством, у них возникает неадекватно высокий уровень оценивания своих волевых качеств (настойчивости, самостоятельности, целеустремленности). Возникает противоречие в этом периоде развития: с одной стороны достаточный уровень сознательного самоконтроля, с другой стороны - проявление неудовлетворенности свой волей – тенденция к занижению в оценивании своих волевых качеств, силы воли,

- эмпирическое исследование особенностей проявления воли и волевых качеств личности подростков показало, что в исследуемой группе доминирует оптимальный уровень индивидуального волевого контроля по волевым качествам: «инициативность», «самостоятельность», «решительность», «настойчивость». Наблюдается достаточно высокий процент подростков с гиперактивным уровнем по шкале «настойчивость». Существенный процент гипоактивного уровня выявлен у испытуемых по шкалам «самостоятельность» и «решительность». Слаборазвитыми волевыми качествами подростков стали такие качества как способность к целеполаганию, самоконтролю, способность к корректировке результатов целеобразования для достижения цели. В исследуемой группе отмечен высокий уровень импульсивности.

Исходя из полученных волевых характеристик, психологическое сопровождение развития волевых качеств личности подростков мы видим в разработке психологических программ , ориентированных на формирование следующих компонентов воли: целеустремленности, гибкости; социально ориентированных, конструктивных отношений с окружающими; способности к сочетанию спонтанности с возможностью произвольной регуляции поведения; настойчивого, но не агрессивного поведения; осознанного управления своим эмоциональным и физическим состоянием.

Литература:

1. Боязитова, И. В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе // Психологический журн. Т. 19, № 4, 2008. С. 27-40.

2. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения / А.И. Высоцкий. - Челябинск, 1999 - С. 26-33.

3. Ковалев А. Г., Психические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. - В 2-х томах. Том 1. Характер, Изд-во Ленингр. Ун-т, 1957. - 568 с.

4. Кон, И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. - М., Просвещение, 2009. - 255 с.

5. Селиванов, В. И. Психология волевой активности / В.И. Селиванов. - Рязань, 2014.

6. Хохлов, С. И. Интерес, внимание и воля. В сб. Проблемы психологии воли, / под ред. Селиванова В.И - Рязань, 1994. С. 23-25.

7. Ширяева, Э. Г. Исследование волевых качеств. Методические рекомендации / Э.Г. Ширяева. - Иркутск, 2001.

Психология

УДК: 158.8

кандидат психологических наук Прокопьева Светлана Александровна
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СОТРУДНИКОВ УИС СОСТОЯЩИХ В РЕЗЕРВЕ КАДРОВ НА ВЫДВИЖЕНИЕ

Аннотация. В статье описано эмпирическое исследование профессионально-важных качеств сотрудников УИС состоящих в резерве кадров на выдвижение. Базовыми характеристиками которые необходимы для сотрудников состоящими в резерве кадров являются самоконтроль, коммуникативно-организаторские склонности и коммуникативная компетентность.

Ключевые слова: сотрудники УИС, самоконтроль, коммуникативно-организаторские склонности, коммуникативная компетентность.

Annotation. The article describes an empirical study of the professionally important qualities of the staff of the IPU consisting in the reserve of personnel for nomination. The basic characteristics that are necessary for employees are self-control, communicative and organizational aptitudes and communicative competence.

Keywords: employees of the MIS, self-control, communicative and organizational aptitudes, communicative competence.

Введение. Работа по обеспечению служебного продвижения кадров очень ответственна, так как ошибка может не только привести к снижению эффективности деятельности подразделений ФСИН России, но и послужить причиной конфликтной ситуации в коллективе.

Формирование резерва кадров должно проводиться на основе принципа соответствия качеств кандидата критериям, предъявляемым предполагаемой должностью. При применении данного принципа учитываются следующие условия: уровень образования, квалификации, профессионализма, продуктивности работы кандидата; оценка качества труда; возрастной уровень; состояние здоровья; оценка деловых и личностных качеств.

На основании анализа требований, предъявляемых к личности пенитенциарного сотрудника, можно утверждать, что эффективный специалист – это, прежде всего, зрелый в социальном, психологическом и личностном плане человек. Эффективный профессионал, с точки зрения практики, должен быть достаточно интеллектуальным, эмоционально устойчивым, адекватно воспринимающим действительность, нравственно развитым, контролирующим себя, исполнительным и ответственным. Многими современными учеными отмечается, что профессиональную успешность сотрудников пенитенциарных учреждений определяет система таких качеств, как самоконтроль, организаторские и коммуникативные способности и т.д.1

Повышение эффективности профессиональной деятельности сотрудников является одной из важнейших задач, решаемых в связи с реформированием уголовно-исполнительной системы. Эффективность определяется как комплексная характеристика профессиональной деятельности, выраженная в ее количественно-качественных показателях, а также детерминированная интегральными свойствами человека как личности.

Соответствие профессионально важных личностных характеристик содержанию профессиональной деятельности является непременным условием успешного ее осуществления. Особенно важно такое соответствие для видов деятельности с высоким уровнем ответственности. К таким, как известно и относится деятельность руководителей УИС. При решении вопросов подбора руководителей, формировании кадрового резерва существенную помощь могут оказать данные об уровне самоконтроля, организаторских способностей и направленности личности руководителя.

Наиболее полно профессионально-психологические требования к личности руководителя описаны в работах А. Л. Журавлева, А. И. Китова, В.А. Бакеева, М.Г Дебольского, И. Б. Пономарёва, А. М.Столяренко и др. Однако единого подхода к классификации профессионально важных качеств руководителя в настоящее время нет.

Изложение основного материала статьи. Центральное место в структуре личности специалиста отводится профессионально важным качествам (ПВК). ПВК – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность ее освоения2.

Структура и содержание профессионально-важных качеств определяются условиями конкретного вида профессиональной деятельности и требованиями, предъявляемыми к человеку профессией. Существует ряд психологических свойств, значимых для многих профессий и являющихся в этом смысле полифункциональными.

Не обходимо отметить, что успешность деятельности специалиста определяется не только уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и степенью сформированности его профессионально-личностных качеств. До недавнего времени прогнозирование труда специалиста определялось тем, насколько соответствуют требованиям профессии характеристики психических процессов и психофизиологические качества человека.

С целью описания профессионально важных качеств сотрудников УИС нами было проведено исследование, в котором приняли участие сотрудники-мужчины, состоящие в кадровом резерве учреждения и являющиеся кандидатами на выдвижение на руководящую должность в количестве 30 человек в возрасте от 23 до 45 лет, из которых 27 человек имеют высшее профессиональное образование, остальные трое человек имеют незаконченное высшее профессиональное образование.

В качестве методов диагностики нами использовались:

1. Опросник волевого самоконтроля (ВСК), разработанный А.Г. Зверьковым и Е.В. Эйдманом.3
2. Методика изучения коммуникативных и организаторских склонностей (КОС).4

3.Тест «Коммуникативная социальная компетентность».5

При описании результатов начнем обсуждение с проведения анализа особенностей самоконтроля сотрудников состоящих в резерве кадров на выдвижение.

Как видно из результатов диагностики, наблюдается преобладание по «шкале настойчивости» 87,1 %. Уровень выраженности показателей по этой шкале, на наш взгляд, обусловлен тем, что данная категория испытуемых менее чувствительна к факторам внешней среды, влияющих на поведение, эмоции и чувства. В ситуации сильной эмоциональной напряженности они способны к критической оценке своих действий и действий окружающих, сохраняя при этом высокую степень устойчивости к неблагоприятным условиям, они мало подвержены влиянию момента и массовых настроений (инстинкту толпы), опираясь в первую очередь на свои жизненные принципы.

Показатель по шкале «самообладание» у данной категории сотрудников, также находится на высоком уровне выраженности 67,8 %. Это, на наш взгляд, связано с тем, что для данной категории характерен высокий уровень развития волевых процессов, благодаря которым осуществляется процесс контроля своих эмоций и поведения, не позволяющий в кризисных ситуациях совершать необдуманные поступки и принимать необдуманные решения. Высокий уровень адаптации у данных испытуемых сопряжен с хорошо развитой способностью контролировать свои эмоции, что крайне необходимо при выполнении ими своих профессиональных обязанностей. В силу развитости волевых процессов они способны умело, с высокой

---

[1] Стрижак В.И. Особенности профессиональной деятельности сотрудников УИС. – М., 1999

[2] Психологическое обеспечение профессиональной деятельности сотрудников УИС Минюста России (теория и практика). – Москва-Томск, 2004.

[3] Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учеб.пособие. – М.: УРАО, 1998

[4] Исследование коммуникативно-организаторских способностей у сотрудников УИС: Методические материалы. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2009.

[5] Там же.

степенью артистичности скрывать свои эмоции и истинные намерения, что позволяет успешно манипулировать остальными. Они редко вступают в конфликтные ситуации, предпочитая разрешать конфликты более конструктивным путем.

Анализ результатов исследования по методике коммуникативно-организаторских склонностей позволяет заключить следующее. В группе сотрудников состоящих в резерве кадров на выдвижение показатели коммуникативных склонностей имеют оценку 4,2, организаторских склонностей – 4,0. Таким образом, сотрудники имеют уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей выше среднего, характеризуются стремлением к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение при разрешении различных ситуаций, проявляют инициативу в общении, планируют свою работу и в дальнейшем осуществляют ее в соответствии с составленным планом, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации.

Следующей мы представим показатели по девяти шкалам методики «Коммуникативно социальной компетентности» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) у сотрудников состоящих в резерве кадров на выдвижение, которые представлены на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, по контрольной шкале «ложь» (ср.знач- 4,0) значения не превышают порогового уровня, что позволяет судить о достоверности полученных результатов.

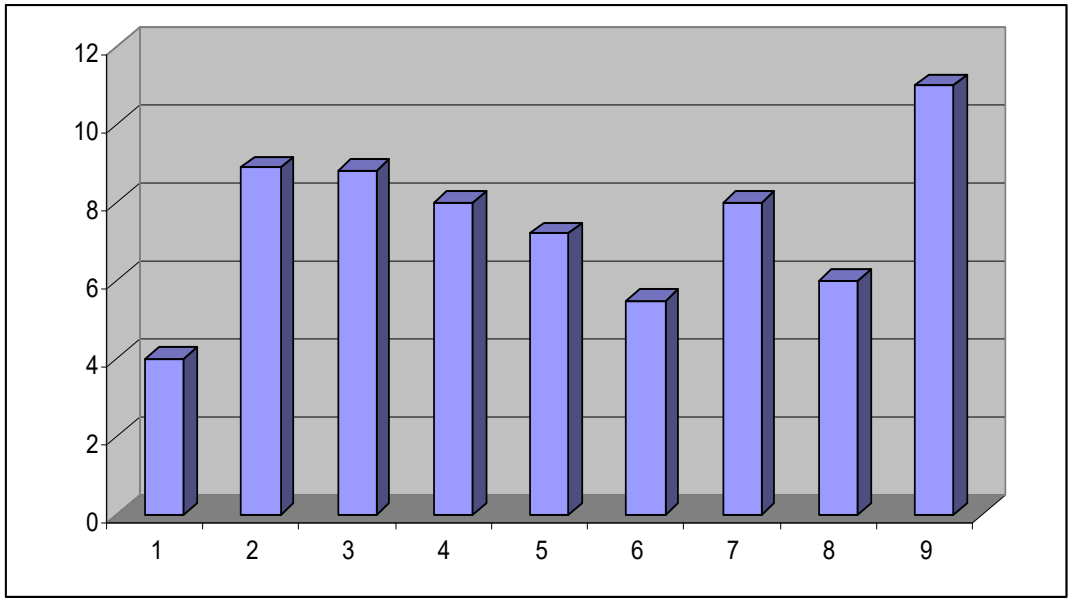

Рисунок 1. Средние значения по коммуникативной социальной компетентности сотрудников состоящих в резерве кадров на выдвижение

Примечание. Шкалы КСК: 1 – «ложь», 2 – общительность, 3 – логическое мышление, 4 – эмоциональная устойчивость, 5 – беспечность, 6 – сензитивность, 7 – принятие решения, 8 – асоциальное поведение, 9 – самоконтроль

Высокие показатели выявлены по шкалам: самоконтроль (ср.знач.-11), общительность (ср.знач.-8,9), логическое мышление (ср. знач-8,84), эмоциональная устойчивость (ср.знач.-8,0). Следовательно, можно предположить, что данные говорят о социальной зрелости сотрудников, высокий уровень владения приемами профессионального общения могут способствовать сближению поведенческих установок сотрудников. Уровень самоконтроля у сотрудников состоящих в резерве кадров на выдвижение, высокий, поскольку они имеют больший опыт деятельности в стрессогенных условиях, умеют контролировать себя, соблюдать правила, предусмотренные их профессиональными обязанностями.

Таким образом, обеспечение служебного продвижения кадров является важным фактором стабильности кадрового состава органов федеральной службы исполнения наказаний, и соответственно, повышения результативности их деятельности. Эта работа сопряжена с расстановкой кадров и при перемещении на вышестоящую должность также целесообразно изучить результаты, полученные с помощью полиграфа[6]. Понятно желание каждого работника, особенно недавно пришедшего на службу, знать с достаточной определенностью перспективы служебного продвижения. Поэтому в работе с кадрами возникает необходимость подготовки и продвижения кадров по их способностям и результатам деятельности, с учетом перспектив высвобождения должностей вследствие ухода на пенсию сотрудников, перехода на другие участки работы, увольнения и иных причин.

Выводы. В результате теоретического анализа и эмпирического исследования нами были сформулированы следующие выводы: полученные в ходе исследования эмпирические данные позволили выявить профессионально-важные качества, характерных для успешного руководителя (высокий уровень самоконтроля, коммуникативно-социальной компетентности, коммуникативно-организаторских способностей).

Литература:

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учеб. пособие. – М.: УРАО, 1998.

[6] Чертовикова А.С. Возможности применения полиграфа при отборе кандидатов на службу в УИС / Устойчивое развитие науки и образования – 2018. № 8. – С. 259-262.

2. Исследование коммуникативно-организаторских способностей у сотрудников УИС: Методические материалы. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2009.
3. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности сотрудников УИС Минюста России (теория и практика). – Москва-Томск, 2004.
4. Стрижак В.И. Особенности профессиональной деятельности сотрудников УИС. – М., 1999.
5. Чертовикова А.С. Возможности применения полиграфа при отборе кандидатов на службу в УИС / Устойчивое развитие науки и образования – 2018. № 8. – С. 259-262.

УДК: 37.015.3

доктор психологических наук, доцент Серебровская Наталья Евгеньевна
Нижегородский институт управления – филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);
начальник отдела организационно-воспитательной работы Пец Ольга Ивановна
Негосударственное частное образовательное учреждение высшего образования «Московский институт экономики, политики и права» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается роль психологической компетентности родителей младших школьников в построении эффективного общения с детьми, изучаются характеристики детско-родительских отношений, анализируются причины родительских неудач и предлагаются условия для их устранения.

Ключевые слова: психологическая компетентность родителей, младший школьник, общение, личное общение, детско0-родительские отношения.

Annotation. The article discusses the role of psychological competence of parents of younger schoolchildren in building effective communication with children, studies the characteristics of parent-child relationships, analyzes the causes of parental failures and suggests conditions for their elimination.

Keywords: psychological competence of parents, Junior high school student, communication, personal communication, child-parent relations.

Введение. Постоянно изменяющаяся социальная ситуация и ситуация на рынке труда, удлинение трудового возраста взрослого населения нашей страны, и как следствие - большая занятость взрослого населения, дефицит личного внеситуативного общения детей и родителей, предоставленность детей самим себе, возникновение проблем в воспитании детей школьного возраста. Существующая реальность остро ставит вопрос о необходимости специальной психолого-педагогической работы с родителями, повышения уровня их психологической компетентности для построения продуктивных отношений с детьми-школьниками.

Дефицит детско-родительского общения ощущается не только школьником, но и взрослыми. Недостаток личных контактов, приватного доверительного общения часто компенсируется материально, что деформирует еще незрелую личность ребенка, искажает систему жизненных ценностей. Как писал Д.И. Фельдштейн, такая ситуация ведет к «объективно и субъективно нарастающей психологической отчужденности взрослых от мира детства» [11].

Большая профессиональная занятость, неудовлетворенность своей жизнью, как трудовой, так и личной, неудачи в карьере и т.д. ведут к понижению родительской мотивации. Сегодня мы можем говорить о снижении уровня родительской ответственности за ребенка-школьника, нежелании заниматься ребенком на глубоком личностном уровне, и как следствие, - отсутствие коммуникативных родительских навыков, позволяющих выстроить продуктивный процесс общения с ребенком младшего школьного возраста.

Взрослые проблемы переносятся на ребенка. Детско-родительское общение приобретает формальный характер, носит ситуативный характер, зависит напрямую от результатов учебной деятельности школьника. В семье создается напряженная атмосфера, связанная напрямую лишь со школьными оценками и успеваемостью ребенка. При этом школьник не получает от родителей поддержки в переживании своих личных трудностей и неудач. У него возникает состояние беспомощности и безнадежности. Таким образом происходит можно сказать «наследование» неудачного семейного опыта и модели родительской поведения. Отсутствие у ребенка родительской поддержки, постоянная родительская критика, ощущение своего неуспеха, формирует неуверенность в себе, отрицательно влияет на развитие личности ребенка.

Изложение основного материала статьи. Младший школьный возраст сегодня связан с активным интересом ребенка к процессу общения с окружающим миром. Зачастую, этот интерес удовлетворяется за счет виртуального общения в социальных сетях. Реальное общение подменяется виртуальным. Кроме этого, ситуация усугубляется тем, что реальное, личное общение с самыми близкими для ребенка взрослыми – родителями часто заменяется телефонным форматом. Все это ведет к минимизации или полному отсутствию близкого, содержательного, настоящего эмоционального и глубокого общение в семье.

Итак, на наш взгляд сегодня существует острая необходимость изменения сложившей в российских семьях ситуации. Сегодня для родителей недостаточно иметь лишь интуитивные психологические знания, а обладать развитой психологической компетентностью.

Отношения родителей с детьми младшего школьного возраста анализировались и описывались во многих психологических работах. Все эти работы подтверждают положение о том, что для ребенка в младшем школьном возрасте важнейшим условием продуктивного развития его личности является наличие тесного и содержательного общения со взрослыми, в частности с членами его семьи, с родителями (Божович Л.И., Серебровская Н.Е., Сорокина Т.М., Эльконин Д.Б. и др.) [3, 4, 5, 9, 10]. Проблема определения содержания и структуры такой личностной структуры, как психологическая компетентность, так и ли иначе обсуждалась в исследованиях российских и зарубежных ученых (Адлер Л., Андреева Г.М., Равен Д., Роджерс К., Ульрих Р., Франкл В. и др.) [1, 2, 7, 8, 11].

На наш взгляд, не смотря на наличие многочисленных исследований, аспект психологической компетентности родителей младших школьников тем не менее с точки зрения его роли в формировании продуктивного общения и позитивных детско-родительских отношений в начале школьного обучения детей разработан недостаточно. Не определены содержательно такие вопросы, как условия и факторы развития психологической компетентности родителей, способы и механизмы этого процесса, возможности и необходимость участия школьных педагогов и психологов. Также остаются до конца не определены моменты, относящиеся к генезису, системно-структурному содержанию, условиям и факторам развития психологической компетентности родителей младших школьников, связи данного феномена с личностной позицией родителей по отношению к своим детям в разных ситуациях общения.

В рамках проведенного нами исследования мы стремились определить пути разрешения создавшейся в рамках изучаемой темы проблемы и ответить на перечисленные выше вопросы. Таким образом, целью нашего исследования было: изучить феномен психологической компетентности родителей младших школьников и особенности детско-родительских отношений.

Подобранный нами диагностический инструментарий составили: -для определения потребности родителей в общении О.П. Елисеева, методика М.Рокича «Ценностные ориентации», методика А.В. Карпова «Диагностика рефлексии», методика С.Л. Братченко для определения направленности личности в общении [6]. В исследовании приняли участие 197 родителей учащихся начальных классов школ Нижнего Новгорода.

Полученные нами в ходе исследования результаты лишь подтверждают обозначенную обще-социальную тенденцию. Большинство родителей (96%), которые участвовали в нашей диагностике, характеризуют раздражительность и вспыльчивость в отношениях со своими детьми-школьниками. Родители отвергают проблемы своего ребенка, а по сути – самого ребенка. На лицо эмоциональная депривация.

94,5% родителей строят свои отношения с детьми по принципу подавления их самостоятельности и воли, «навязывания» своей точки зрения, а также преодоления их сопротивления на уровне поведения, что свидетельствует об авторитарном стиле воспитания.

Кроме этого, 91,6% взрослых характеризуются чрезмерной заботой и контролем по отношению к своим детям. Между родителями и детьми устанавливаются отношения зависимости (90,8%), что ведет искажению детско-родительских коммуникаций. Часто родители воспринимают ребенка, у которого есть проблемы в школе, как неудачника.

77,2% родителей демонстрируют излишнюю строгость и суровое отношение у детям младшего школьного возраста. Такие проявления характеризуют авторитарную гиперсоциализацию. При проявлении авторитарной гиперсоциализации человеку свойственен монологизм как преобладающая в процессе общения форма. То есть большинство родителей, принявших участия в исследовании, не слышат и не слушают своего ребенка.

В ходе диагностики мы выяснили, что больше половины испытуемых испытывают среднюю потребность в личном общении с ребенком (58,4%) и средний показатель доброжелательности (57,4%). К сожалению, такие качества, как способность выслушать ребенка, диалогичность в процессе разговора, демократичность в общении выявлена лишь у 13,7% родителей, принявших участие в исследовании.

Почти половина опрашиваемых родителей (47,8%) демонстрируют средний уровень принятия собеседника в общении, у 45,5% испытуемых – с тенденцией к низкому.

Диагностика по методике М. Розенберга показала, что у большинства испытуемых (55,8%) низкий уровень значения фактора «доверие в общении». Показательным является то, что высокие значения по данной шкале продемонстрировали всего 8,6% родителей, а средний – 35,6%. Подобный результат свидетельствует о явно выраженной тенденции социального отчуждения, отсутствия эмоциональной близости даже в пространстве семьи, формализации процесса общения.

При оценке личностной рефлексии участников исследования были получены преимущественно низкие (59,1%) и отчасти средние (39,2%) показатели этой личностной способности родителей младших школьников. Родители с высоким уровнем рефлексии составили менее 2%. Такие результаты заставляют задуматься о существующей общей проблеме сегодняшнего поколения молодых родителей: неумение и нежелание анализировать все то, что связано с собственной личностью, т.е. собственную жизнь, отношения с окружающими, в том числе и с ребенком, поиск жизненных смыслов и механизмов личностного развития.

Выявленная проблем а подтверждается и теми данными, которые мы получили при изучении терминальных ценностей родителей младших школьников.

Ценности распределились следующим образом:

Терминальные ценности:

- материально обеспеченная жизнь (44,6%),
- здоровье (29,3%),
- счастливая семейная жизнь (26,1%).

Инструментальные ценности:

- эффективность в делах (58,8%),
- образованность (25,2%),
- воспитанность (16%).

Такие показатели также иллюстрируют сложившуюся сегодня общую социальную ситуацию дефицита духовности и культуры, при которой система ключевых ценностей личности строится вокруг идеи потребления, когда само сегодняшнее общество является обществом потребления и образование попало в категорию услуг.

Подводя итоги исследования, мы вынуждены признать, что гармоничные детско-родительские отношения существуют только в 12-и семей из 197, принимающих участие в нашей диагностике. В остальных семьях диагностированы разного рода нарушения в общении родителей и детей младшего школьного возраста.

Нами выявлены следующие нарушения в детско-родительских отношениях:

- эмоциональная несдержанность, раздражительность родителей;
- авторитарный, подавляющий стиль общения;
- отсутствие эмоциональной близости с ребенком, эмоциональная депривация;
- отсутствие рефлексии у родителей собственного поведения;
- отвержение детских ценностей;

– оценочная позиция по отношению к ребенку и др.

Выводы. Перечисленные проблемы в детско-родительских отношениях свидетельствуют о низком уровне готовности взрослых строить продуктивные отношения с ребенком-школьником и их низкой психологической компетентности. Очевидна необходимость изменения сложившейся ситуации. А это, в свою очередь, требует создания психолого-педагогических условий для работы с родителями младших школьников. Такие условия должны содержательно обеспечивать развитие психологической компетентности взрослых за счет приобретение ими новых психологических и педагогических знаний, формирования личностных умений и навыков, позволяющих выстраивать продуктивные отношения с детьми не только в предметном контексте, касающимся учебной деятельности ребенка, но и в формате личного, доверительного общения, которое подразумевает эмоциональную близость и партнерство. Также нам представляется важным оказание психологической помощи родителям в проблемных ситуациях как в индивидуальном (консультативном), так и групповом (тренинговом) режиме, который подразумевает активную коммуникативную позицию, эмоциональный отклик собеседника, вовлечение в процесс сотрудничества и сопереживания. В рамках подобной формирующей совместной с педагогами и психологами работы у родителей формируется конструктивная личностная позиция по отношению к детям, создаются условия для позитивного личностного развития, повышается уровень их психологической компетентности.

Важность такой работы очевидна. Ведь именно в контексте детско-родительских отношений с родителями ребенок, только начинающий свой ученический путь, находящихся в начале своего личностного развития активно осваивает навыки социального взаимодействия, строит свои отношения к окружающим миром. Именно в процессе общения со значимыми для него взрослыми людьми, с родителями, у ребенка формируется социальные навыки, система жизненных ценностей и личностная позиция, которые позволяют ему в дальнейшем быть успешным в жизни. Полученный в детские годы опыт отношений с родителями для ребенка бесценен.

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А.Адлер. Ростов-на-Дону.; Феникс, 1998. – 448 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 363 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М., 1995. – 350 с.
4. Бочкарева Н.Е. Формирование психологической готовности к учению у детей старшего дошкольного возраста в традиционных и инновационных психолого-педагогических условиях / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук // Нижегородский государственный педагогический университет. - Нижний Новгород. – 2012.
5. Бочкарева Н.Е. Формирование психологической готовности к учению у детей старшего дошкольного возраста в традиционных и инновационных психолого-педагогических условиях / Автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук // Нижегородский государственный педагогический университет. - Нижний Новгород. – 2012.
6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2010. – 512 С.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
8. Роджерс К. Гуманистическая психология. Теория и практика. – МОДЭК, НОУ ВПО МПСУ, - 2013. – 208 С.
9. Сорокина Т.М. Специфика формирования детско-родительского взаимодействия в контексте социальной ситуации развития младшего школьника / Т.М. Сорокина, О.И. Пец // Проблемы современного педагогического образования. Серия педагогика и психология. 55 (8). – Ялта. РИО ГПА. 2017. – С. 265-275.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2004. – №1. – С. 68-78.
11. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: (Избр. психол. тр.) / Д. И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 366 с.

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Твелова Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
аспирант Белокопытова Дарья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается состояние изученности профессионального самоопределения среди отечественных и зарубежных ученых. Представлены основные подходы к изучению проблемы профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, самоактуализация, самореализация, самосознание, психологическая поддержка, педагогическая поддержка.

Annotation. In this article the state of knowledge of the professional self-determination among domestic and foreign scientists is considered. The main approaches to studying the problem of the professional self-determination are presented.

Keywords: professional self-determination, professional orientation, self-actualization, self-realization, self-conscience, psychological support, pedagogical support.

Введение. Многие ученые регулярно изучают проблемы профессионального развития человека. Данные проблемы стали актуальны особенно в XX-XXI веке, в результате быстро протекающих социально-экономическими изменений, а так же демократизации в современном обществе. Только в XX веке проблема профессионального самоопределения получила научное изучение, так как до XIX века включительно, профессиональное самоопределение было обусловлено социальным статусом, классовой принадлежностью. По мере развития производственных отношений и общества, проблема выбора профессии усложнялась, тем, что перед каждым новым поколением, вырисовывались новые грани, особенности и трудности той или иной профессии. Промышленная революция дала не только возможность поиска новой профессии, но так же появились такие трудности как: проблема поиска наиболее подходящей работы, по многим критериям, таким как заработная плата, условия труда, личные интересы, склонности, особенности, необходимость профессиональной подготовки.

Формулировка цели статьи. На современном этапе развития проблема профессионального самоопределения старшеклассников в школе не проработана, т.к. уровень осмысленного, ответственного выбора будущей профессии у старшеклассников недостаточно развит. Острота этого вопроса в большей степени проявляется в старшем школьном возрасте, когда перед выпускниками школ встаёт решение дальнейшего обучения в высших учебных заведениях с выбором специальностей. Неподготовленные школьники начинают растерянно примерять все профессии по типу симпатии, совершенно забывая, о собственных способностях, навыках, талантов, задатках и степени их совершенствования в той или иной сфере применения, например, науки, технике и т.д. Такой выбор обусловлен отсутствием целенаправленной работы в сфере профессиональной ориентации в школе. Что является острой проблемой в современном обществе и не отвечает требованиям, предъявляемых государством.

Изложение основного материала статьи. Возможность выбора профессий существенно расширилась в связи с протекающими историческими изменениями. Появились новые орудия и средства труда, которые требуют квалифицированных работников, готовых качественно выполнять трудовые задачи. Ф.У.Тейлор разработал систему, направленную на повышение эффективности труда, рационализации и интенсификации трудового процесса. В своих книгах «Основы научного управления предприятием» и «Управление фабрикой» он доказывал, что способ управления, применяемый в конце XIX века существенно устарел. Раннее данный подход основывался на личном опыте, знаниях управляющих. Тейлор утверждал, что для увеличения эффективности труда, работодателю необходимо придерживаться таких принципов как: стремление к увеличению комфорта и благосостояния человечества; предприниматель несет ответственность за соблюдение интересов общества, трудовые операции должны выполняться рабочими чисто механически, так как размышления могут нарушить автоматизм движений и существенно снизить производительность; необходимо строго регламентировать рабочее время, отработку приемов каждой операции. Ф.У.Тейлор считал, что сочетание материальной заинтересованности и «разумного эгоизма» необходимо для качественного выполнения рабочим плана. Тейлор стал применять психологические тесты при приеме на работу и определении квалификации одним из первых в организационной психологии, так же он использовал интервью, наблюдение, анкетирование [12].

Ф.У.Тейлор стал основоположником в развитии наук о труде и человеке как субъекте труда, однако, не смотря на, убедительность и обоснованность реализации данных принципов, они встретили шквал недовольства, как в научной среде, так и в среде рабочих.

С начала второй половины XX века проблема профессионального самоопределения начинает рассматриваться не только со стороны выпускников школ, она становится связанной с периодизацией возрастного развития, личной зрелостью и жизненными кризисами. В связи с этим появляется многообразие решения и рассмотрения данной проблемы.

В современном мире из-за существенной смены ценностей, меняются и ориентиры на предпочитаемый образ жизни, что существенно влияет на выбор будущей профессии. Теперь профессия стала средством достижения цели, а не существенной частью образа жизни. По этой причине многие выпускники продолжительное время находятся в состоянии неопределенности, либо делают поспешный и сомнительный выбор.

Современная профориентация предлагает различные психологические методы, позволяющие при помощи групповой и индивидуальной работы направить выпускников на более осознанный выбор будущей профессии.

Профессиональное самоопределение в соответствии с одним из подходов, которого придерживались такие авторы, как С.Л Рубинштейн, Л.И Божович, И.С Кон, понимается, как «естественный процесс, который начинается в старшем подростковом возрасте, младшем юношеском возрасте и является личностным новообразованием» [2, 7, 11].

Само понятие «самоопределение» соотносится с такими современными понятиями как самоактуализация, самореализация, самосознания. Многие исследователи связывают самореализацию и самоактуализацию с трудовой деятельностью. А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляется «через увлеченность значимой работой». Человек превращается в подлинного субьекта самоопределения только используя творческий подход к своей жизни, создавая сам смысл заново [8].

Понятие «самоопределение» так же встречается в работах Ш. Бюлер. В своих работах она исходила из того, самоопределение и стремление к самоосущетвлению являются как врожденными свойствами сознания, так и движущими силами развития личности. Степень самоосуществления зависит от самоопределения, как способности индивидуума «ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути».

В исследованиях С.Л. Рубинштейна отмечается, «самоопределение – это самостоятельный и свободный выбор человеком своей судьбы, осуществляемая самодетерминация, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Соответственно, механизмом самоопределения является, прежде всего, интеллектуальная работа по рефлексии жизненной ситуации» [11].

Идеи С.Л. Рубинштейна поддерживаются и развиваются в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской и Л.М. Митиной. В своих исследованиях они самоопределение рассматривают неотделимо от выбора жизненного пути, по их мнению, исходя из выбора профессии, появляется либо перспектива, либо ретроспектива развития личности. Развитие личности определяет выбор будущей профессии и подготовку к той или иной профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение это «искусственно-

организованный процесс, происходящий в юношеском возрасте» [1, 9, 11]. Данного подхода придерживаются Е. А Климов, А. К Маркова, М. Р Гинзбург.

Е.А. Климов выделяет два уровня самоопределения [6]:

- гностический (изменение сознания и самосознания);
- практический (изменение социального статуса).

Е.А. Климов, как и многие исследователи (П.Г. Щедровицкий, Н.С. Пряжников), отмечает в своих трудах, что профессиональное самоопределение, не заключается только в одномоментном акте выбора профессии, оно продолжается в период всей профессиональной жизни [6].

Многими исследователями отмечается, что изменения отношения к настоящему и будущему, является неотъемлемой частью временного осознания в юности. Так, по мнению О.В. Хухлаевой, в юном возрасте особое значение приобретает настоящее, в отличие от подросткового устремления в будущее. Выпускник должен не только представлять себе будущее в общих чертах, но и так же, четко наметить, себе пути достижения поставленных ранее целей [13]. Самореализация проявляется через труд, работу и общение. Так И.С. Кон, считает, что основным приобретением ранней юности, является осознание собственной уникальности, открытие своего внутреннего мира [7]. Однако, Е.И. Головаха, отмечает и противоречие жизненных перспектив старшеклассников, они больше имеют представление о туманном и далеком будущем, чем о ближайшем, зависящим от них самих. Основными причинами данного противоречия являются несамостоятельность и недостаточная готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих будущих целей.

У большинства учащихся потребность в профессиональном самоопределении не возникает сама по себе – этому необходимо способствовать. Педагогическая поддержка является необходимым условием становления профессионального самоопределения. О.С. Газман определяет понятие педагогической поддержки как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [3]. Педагогическая поддержка обучающихся в процессе их профессионального самоопределения заключается не только в оказании помощи при определении профессионального пути, но и развитии у выпускников способности к саморефлексии, самообразованию и самовоспитанию.

С.В. Кибакин [5] выделяет следующие принципы осуществления педагогической поддержки учащихся в процессе их профессионального самоопределения:

- принцип преемственности педагогических мероприятий, организуемых и проводимых с учетом гендерных, возрастных и социально-психологических особенностей учащихся;
- принцип целенаправленного управления развитием учащегося как целостным процессом с учетом склонностей и способностей личности к профессиональной специфике;
- принцип личностно-ориентированного подхода, признающего интересы личности учащегося и его семьи;
- принцип гражданственности выражающейся в соотнесении педагогической поддержки с интересами общества, государства, рынка труда;
- принцип вариативности систем педагогической поддержки, предполагающих различные модели формирования профессионального самоопределения;
- принцип компетентного использования обоснованных психолого-педагогической теорией и практикой подходов, методов и приемов, применяемых в профориентационной работе с учащимися.

Профориентационная работа — это работа, носящая рекомендательный характер по выбору будущей профессии старшеклассниками, которая основывается на информации о профессиях и требованиях к соискателю, особенностям выбирающего, а так же прогноза его успешности в том или ином виде деятельности.

По Н.Н. Захарову профессиональная ориентация — это система научно-практической деятельности общественных институтов, таких как семья, школа, центры профориентации, служба занятости населения, которые включают в себя решение различных психолого-педагогических, социально-экономических и задач с целью формирования у школьников профессионального самоопределения, которое соответствует индивидуальным особенностям личности и запросам в кадрах. В условиях современных рыночных отношений ценность профориентации возрастает, так как повышается потребность личности в профессиональном самоопределении, рынок диктует новые требования к подготовке современных кадров [4].

Психолог Г.В. Резапкина в своей книге «Психология и выбор профессии» рассматривает проблему профессионального самоопределения, как систему психолого-педагогической и информационной поддержки учащихся, основанной на профильной ориентации и психологической диагностике будущих выпускников школ [10]. Она считает, что данная методология должна внедряться учителями или психологами в образовательные учреждения на пропедевтическом уровне и включать в себя различные методики, позволяющие соотнести личностные особенности с различными профессиями, что создаст благоприятные условия для повышения готовности подростов к социально-профессиональному самоопределению. Итогом внедрение данной идеи в образовательные учреждения послужит осознанное принятие решения школьника при выборе дальнейшего профессионального обучения.

Выводы. Понятие профессионального самоопределения может быть определено как процесс выбора индивидом своих целей и позиций в контексте профессионального будущего, а также осознанная деятельность, направленная на достижение психологической готовности к выбору в условиях оказания педагогической поддержки. Психологический и педагогический аспекты профессионального самоопределения школьников неразрывны, и само понятие профессионального самоопределения теряет свою сущность без одного из них.

Проведя обзор литературных источников, и анализируя высказывания как отечественных, так и зарубежных исследователей, можно сделать вывод, что проблема профессионального самоопределения выпускников школ, начиная с середины XX века, стала одной из активно разрабатываемых и исследуемых психолого-педагогических задач.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. - М.: Мысль, 2001.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды Серия: Психологи Отечества. – М. Изд-во МПСИ, 2001.
3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. - М.: Педагогика. – 1996.
4. Захаров Н. Н., Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация школьников. — М.: Просвещение, 1989.
5. Кибакин С. В. Управление процессом педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2002. – 213 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Москва, 2007.
7. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Педагогика, 1984.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – Спб.: Изд-во. группа «Евразия», 1997.
9. Митина Л.М. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001.
10. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно–методическое пособие для психологов и педагогов. — М.: Генезис, 2005.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2015.
12. Симонов А.В. Тейлор Ф. У. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2010-2018. URL.: https://gtmarket.ru/personnels/frederick-taylor/info
13. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.

Психология

УДК:159.99

кандидат психологических наук, доцент Трегубова Наталья Алексеевна
Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ОБЗОР МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья предназначена для педагогов, психологов, студентов психолого-педагогического направления обучения. В статье проведен обзор методик диагностики уровня развития мыслительных способностей младших школьников по журнальным публикациям.

Ключевые слова: методики диагностики; младшие школьники; теоретический анализ; обобщение; уровень рефлексии; этапы развития внутреннего плана действий; планирование; способность действовать «в уме».

Annotation. The article is intended for teachers, psychologists, students of psychological and pedagogical areas of study. The article reviews the methods of diagnosing the level of development of the thinking abilities of younger schoolchildren according to journal publications.

Keywords: diagnostic methods; younger students; theoretical analysis; generalization; level of reflection; stages of development of the internal action plan; planning; ability to act "in the mind".

Введение. При обзоре журнальных публикаций была поставлена задача: выбрать статьи, в которых определение уровня развития мыслительных способностей младших школьников не было бы завуалировано конкретным содержанием знаний, где можно было бы наблюдать не «логику усвоенных знаний», а «логику индивида».

Все выбранные публикации, с достаточной долей условности, можно разделить на три группы:

1) методы выявления теоретического анализа или обобщения;

2) методы определения уровня рефлексии;

3) методы определения этапа развития внутреннего плана действий, глубины планирования, способности действовать «в уме».

Изложение основного материала статьи.

I группа

1) Давыдов В.В., Пушкин В.Н., Пушкина А.Г. [2] пишут, что развитие мышления не сводится к накоплению знаний и интеллектуальных умений. Принято вычленять некоторые фундаментальные составляющие мышления. Одна из таких фундаментальных мыслительных функций - функция установления отношений между элементами проблемных ситуаций.

Нахождение принципа решения задач какого-либо класса на примере лишь одной-двух из них, при последующем использовании этого принципа для безошибочного решения всех задач данного класса — это обобщение теоретического типа. Оно существенно отличается от постепенного и длительного обобщения эмпирического характера, обычно не дающего понимания общего способа решения.

Авторы определяют наличие теоретического обобщения у учеников со вторых по четвертые классы при помощи методики «Игра в «5» Пушкина В.Н. Методика - индивидуальная. Время работы с одним ребенком - урок (45 мин.). В ходе решения абстрактных задач ребенок должен выделить общее в их структуре и перенести найденный им принцип решения на остальные задачи. Всего дается 16 задач. «Игра в «5» состоит в том, что от некоторого исходного положения 5-ти нумерованных фишек, размещенных на 6-ти клетках, нужно перейти к заданному их расположению. По результатам обследования было выделено 4 группы детей: 1) обнаружили общую формулу решения - т.е. теоретическое обобщение развито; 2) не нашли общую формулу, каждую задачу решали отдельно, с нескольких попыток - эмпирический способ решения; 3) не нашли общую формулу и даже не пытались ее найти - эмпирический способ решения; 4) вообще отказались от решения задач.

2) Аврамков Д.В. [1] считает, что в настоящее время общепринятым средством изучения и диагностики интеллектуальных свойств человека является проблемная задача. Она должна обладать хотя бы «минимумом интеллектуальности». Проблемные задания используются как в форме единственного задания, так и в форме некоторой их совокупности. Если отношения в совокупности задач таковы, что они представляют собой

некоторый класс, имеющий общий принцип их решения, то такой класс заданий представляет собой массовую проблему.

Автор обследовал учеников вторых, третьих и четвертых классов, проведя по 5 экспериментальных серий на решение пространственно-комбинаторных задач (на материале задач «Игра в «5») с каждым учеником. Время работы с одним ребенком составляло 1,5-2 часа. В ходе эксперимента определялась способность детей к самообучаемости (т.е. эффективность решения массовой проблемы «с места» или способность к теоретическому обобщению). По результатам эксперимента было выделено 7 групп детей: у первой группы теоретическое обобщение было развито хорошо - они сразу «с места» решили все задачи; у остальных шести групп теоретическое обобщение было развито в разной степени. Автор отметил существенные различия в показателях между 3-ми и 4-ми классами, не дав этому объяснений.

3) Иванова Е.Ф. [7] определяет наличие эмпирического и теоретического мышления у учеников 4-го класса при помощи методики «Игра в «5» и модифицированной методики Магкаева «Комбинирование цифр». Время работы с каждым ребенком - 1-1,5 часа. По этим методикам сразу выявляются дети с хорошо развитым теоретическим обобщением. Дифференцировка остальных учеников по степени развитости теоретического обобщения не производилась.

4) Носатов В.Т. [9] считает, что различие двух подходов в описании анализа имеет особое значение для характеристики процессов эмпирического и теоретического обобщений. Эмпирическое обобщение чувственно-данных признаков предметов осуществляется с помощью сравнения значительного числа сходных между собой объектов (по мнению автора, это действие можно назвать эмпирическим анализом). Собственно же анализ (или теоретический анализ) необходим при выяснении человеком внутреннего содержания предметов и служит основой обобщений теоретического типа.

Автор определяет наличие эмпирического или теоретического анализа у учеников с первого по третий класс при помощи индивидуальных методик «Копирка», «Фигурки», «Коробочки». На каждую методику тратится по 10-15 минут. По результатам обследования было выделено 4 группы детей: первая - с хорошо развитым теоретическим обобщением, вторая - с эмпирическим обобщением и две промежуточные группы. Автор считает, что дети с хорошо развитым теоретическим анализом обладают рефлексией и способны планировать свои действия.

5) Рубцов В.В., Ривина И.В. [11] в качестве одного из критериев сформированности учебно-познавательных действий предлагают системность учебно-познавательного действия. В самом общем виде под системностью учебно-познавательного действия понимается способность школьников выделить обобщенный способ действия и применять его при решении некоторого класса конкретно-практических задач. Были обследованы ученики с первого по четвертый класс (по 20минут на каждого ребенка). Проводились две взаимосвязанные серии экспериментов. В 1-ой исследовался способ связывания элементов в систему при включении в нее нового элемента; во 2-ой - способ самостоятельного конструирования новой системы в зависимости от исходного принципа. Эксперимент был повторен через 6 месяцев, чтобы определить изменения в уровнях системности. По результатам было выделено три группы детей: 1) с ориентацией на внешние признаки, без связывания элементов в систему; 2) связывание элементов в систему по какому-либо случайному признаку; 3) выделение правильного признака построения системы.

6) Зак А.З. [5] пишет, что в фундаментальных исследованиях по психологии творческого мышления содержится материал, характеризующий преимущественно особенности мыслительного процесса по решению задач. В отличие от него мыслительный процесс по составлению задач - процесс авторского мышления, - как специальный предмет психологии почти не изучался.

Процесс мышления - это анализ и синтез; основной формой анализа является анализ через синтез (он играет существенную роль в процессе понимания текста или ситуации). Эти положения характеризуют решение задачи, которое связано с мыслительным процессом по преобразованию заданных отношений в данные. Составление же задачи связано с иным мыслительным процессом - по преобразованию данных отношений в заданные. Здесь ведущим должен быть синтез, установление связи между различными элементами, поскольку построение новой задачи без этого невозможно.

Были обследованы ученики вторых и третьих классов. В качестве задания были предложены логические текстовые задачи, которые нужно было решить, а затем составить аналогичные. Обследовался сразу целый класс в течении урока. В результате было выделено пять групп детей с разной степенью развития авторского мышления.

II группа

Зак А.З. [6] в теории познания особое место отводит рефлексии, понимаемой как исследование природы самих понятий. Рефлексия выражается в том, что субъект познания сам для себя становится объектом познания. Рефлексия необходима при познании опосредованного, внутреннего и существенного бытия объектов и проявляется при анализе человеком средств собственного познания в их отношении к его целям и условиям. Это происходит при разумном решении задач, когда общие способы предпочитаются его частным результатам и рассматриваются как нечто более высокое, или конечные цели внешней целесообразности.

В основе работы лежало предположение, что рефлексивное действие является необходимым условием теоретического решения задач, а его отсутствие характеризует их эмпирическое решение. Были обследованы ученики третьих классов с помощью индивидуальной методики «Полоска», рассчитанной на 1 урок. По результатам обследования были выявлены ученики с эмпирическим и теоретическим способами решения задач.

III группа

1) Пономарев Я.А. [10] рассматривает внутренний план действий (ВПД), т.е. возможность человека действовать «в уме», как ключевое условие развития специфических для человека сил, его интеллектуальных способностей, так как именно в данном направлении протекало все филогенетическое развитие, связанное с формированием человека в собственном смысле. ВПД и его взаимоотношения с внешним планом действий прежде всего проявляются в особенностях организации действий человека и их результатов.

Принципиальная методика исследования заключалась в следующем. Испытуемый обучался какому-либо предметному действию. Затем он ставился в ситуацию задачи, для решения которой необходимо построить систему действий, состоящую из ряда тождественных компонентов. При этом дети решали задачи, в одном случае при опоре на внешне выраженные условия, а в другом - действовали "в уме". Дети решали несколько серий задач; всякая последующая серия предъявляла все большие требования к возможностям ВПД. Были

обследованы ученики 1-4х классов с помощью индивидуальной модифицированной методики «Игра в классики» (продолжительность работы с одним ребенком - около 30 минут).

В результате было выделено 5 этапов развития ВПД: 1) этап фона; 2) этап репродуцирования; 3) этап манипулирования; 4) этап транспонирования; 5) этап регламентирования.

По мнению автора, основы ВПД могут быть заложены еще до школы. Бурное развитие ВПД происходит в 1-ом и 2-ом классе. К концу начального обучения у детей должен быть сформирован 5-ый этап развития ВПД, т.к. это является необходимым условием дальнейшего полноценного обучения.

2) Магкаев В.Х. [8] считает, что одной из главных и специфических функций мыслительных действий в ситуациях решения задач является планирование потенциально возможных систем действий. Под глубиной планирования автор понимает количество практически не осуществляемых действий, позволяющих предвидеть их общий результат и регулирующих поиск оптимального решения. Устойчивое использование того или иного типа планирования при решении серии усложняющихся задач характеризуется как уровень развития планирующей функции.

Для определения типа планирования у учеников с первого по четвертый класс была использована авторская методика «Комбинирование цифр». Методика - индивидуальная, рассчитана на один урок. Детям предлагалась пространственная композиция из трех или четырех цифр, порядок расположения которых менялся по определенным правилам. По результатам обследования было выделено 4 уровня развития планирующей функции: 1) манипулятивный; 2) пошаговый; 3) ближнее планирование; 4) выбор рационального варианта. До 3-го класса наблюдался постепенный рост ближнего планирования. В 4-ом классе произошел резкий скачок к рациональному планированию.

3) Зак А.З. [3] рассматривает способность действовать «в уме» как возможность заранее представить результат и спланировать путь его достижения. Как и Пономарев Я.А. [10], автор отследил 5 этапов развития ВПД. Он предложил групповую методику, рассчитанную на один урок, для учеников с первого по третий класс, проводимую не менее двух раз в год. Детям предлагалось решить 12 задач. Решение первых 4-х задач констатировало 3-ий этап развития ВПД; решение 8-ми задач - 3-4 этап развития ВПД; решение всех 12-ти задач - 4-5 этап развития ВПД. Т.е. результаты обследования получились более расплывчатыми, нежели у Пономарева Я.А.

4) Зак А.З. [4] рассматривает компонент мысленного анализа - фиксацию отношений, имеющих место при мысленном замещении данных элементов другими элементами для воспроизведения отношений в иной форме.

Методический замысел автора состоял в том, чтобы оперативную проблему, допускающую непосредственное воспроизведение расположений элементов (т.е. без учета отношений последних), преобразовать таким образом, чтобы учет отношений элементов при решении (т.е. опосредованное воспроизведение расположений элементов) был обязательным. Была использована групповая методика «Игра в повтор» из 20-ти задач для обследования детей в течение урока. Были обследованы ученики с первого по десятый класс. Автор определил следующие уровни способности действовать «в уме»: 1) нулевой; 2) исходный; 3) частичный; 4) целостный, включающий 5 степеней сформированности. К концу обучения в начальной школе дети (по мнению автора) должны преимущественно находиться на частичном уровне и 1-ой степени сформированности целостного уровня способности действовать «в уме».

Выводы. Представляется, что все кратко описанные выше методы к моменту их публикации находились в стадии разработки. Поэтому их использование в качестве инструментария практического психолога для массового обследования учеников начальных классов не совсем удобно. Более всего для подготовки к дальнейшему использованию при массовом обследовании уровня развития мыслительных способностей младших школьников методики, предлагаемые А.З.Заком.

Литература:

1. Аврамков Д.В. О методах изучения и диагностики интеллектуального развития школьника // Вопросы психологии, 1973, N4. - С. 91-100.

2. Давыдов В.В., Пушкин В.Н., Пушкина А.Г. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения // Вопросы психологии, 1972, N 6. - С. 124-132.

3. Зак А.З. О развитии у младших школьников способности действовать "в уме" // Вопросы психологии, 1981, N5. - С. 146-151.

4. Зак А.З. Развитие способности действовать "в уме" у школьников 1-10 классов // Вопросы психологии, 1983, N1. - С. 43-50.

5. Зак А.З. Характеристика авторского мышления у младших школьников // Вопросы психологии, 1988, N2. - С. 69-75.

6. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии, 1978, N2. - С. 102-110.

7. Иванова Е.Ф. О соотношении типов мышления и способов запоминания // Вопросы психологии, 1976, N3. - С. 48-58.

8. Магкаев В.Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1974, N5. - С. 98-106.

9. Носатов В.Т. Психологическая характеристика анализа как основы теоретического обобщения // Вопросы психологии, 1978, N4. - С. 46-54.

10. Пономарев Я.А. Исследования внутреннего плана действий // Вопросы психологии, 1964, N6. - С. 65-77.

11. Рубцов В.В., Ривина И.В. Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии, 1985, N2. - С. 155-159.

УДК: 159.9
кандидат психологических наук, доцент Урусова Асият Муссаевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДВОЙНОЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация. В статье актуализирована проблема обучения и развития детей и подростков с двойной исключительностью – обладающих одаренностью и в то же время имеющих проблемы со здоровьем, в частности, подростки с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Предлагаются различные стратегии взаимодействия в системе «подросток»-«родители»-«педагог»-«психолог». Обсуждаются возможности социально-психологического сопровождения подростков данной категории.
Ключевые слова: одаренность, синдром дефицита внимания и гиперактивность, двойная исключительность.
Annotation. The article deals with the problem of education and development of children and adolescents with double exclusivity – having talent and at the same time having health problems, in particular, adolescents with attention deficit and hyperactivity disorder. Offers a variety of engagement strategies in the "adolescent"-parent-"teacher"-"the psychologist". The possibilities of socio-psychological support of adolescents in this category are discussed.
Keywords: giftedness, attention deficit hyperactivity disorder, double exclusivity.

Введение. Педагогические и психологические трудности социально-психологического сопровождения одаренных детей и подростков связаны с множеством видов одаренности, разнообразием теоретических подходов и методов ее определения и вариативностью отечественного образования. В настоящее время мало компетентных специалистов, не только профессионально, но и личностно подготовленных к работе с разными категориям одаренных детей.

Проблему обучения одаренных подростков не всегда следует выделять отдельно, поскольку все дети обладают творческим потенциалом, им всем необходимо формировать социальные навыки взаимодействия и развивать способности в различных областях. Но в общеобразовательной школе необходимо создать благоприятные условия для полноценного развития одаренности детей и подростков: своевременное выявление одаренности в дошкольном и младшем школьном возрасте, разработка индивидуализированных вариативных учебных программ и сопутствующих материалов по теории и практике педагогического и социально-психологического сопровождения одаренных детей и подростков в образовательных учреждениях разного типа.

Одаренность - сложный психологический объект, в котором интегрированы различные компоненты сферы личности: познавательный, эмоциональный, волевой, мотивационный и психофизиологический.

Мы рассматриваем одаренность как интегративное, трансформирующееся на протяжении жизненного пути личности качество психики, способствующее достижению оригинальных, творческих результатов в конкретных видах деятельности. Если одаренность проявляется вкупе с высоким развитием интеллектуальных способностей, то ее именуют интеллектуальной. Подростки, с интересом овладевающие знаниями, проявляют академическую одаренность. А в случаях нестандартного проявления креативных способностей одаренность носит творческий характер. Но, к сожалению, такой дар зачастую остается нереализованным.

Ускорение и интенсификация темпа обучения одаренных детей и подростков, а также увеличение количества учебных дисциплин и углубленное изучение отдельных предметов далеко не всегда способствуют раскрытию их творческого потенциала и академической успешности.

Проблемы обучения в отечественной педагогической психологии указывают на несоответствие между уровнем возможностей подростка и результатами обучения в школе [1]. Особенности их поведения, восприятия и переработки информации, не позволяют в полной мере реализовывать свои высокие способности. Такую асимметрию часто связывают с синдромом дефицита внимания, при котором ослаблена функция торможения, связанная с недостаточностью активности правого полушария, как результата внутриутробной травмы [5].

Изложение основного материала статьи. В современной психологии понятие «двойная исключительность» применяется к одаренным подросткам с проблемами в обучении, поскольку им жизненно необходимо одновременно развивать одаренность и параллельно корректировать проблемы обучения. Одаренные подростки с трудностями обучения должны одновременно решать как проблемы, свойственные одаренным детям, так и проблемы, связанные с трудностями обучения, а это сложно. Они отличаются неравномерной успеваемостью по разным предметам, высокой степенью фрустрации, недовольством своими достижениями, состояниями разочарования и подавленности, провоцируемые стандартами успеха. Сочетание одаренности и трудностей в обучении создает множество проблем, преодолевать которые нужно такому подростку, чтобы достичь успеха в школе.

Возможными причинами академической неуспешности одаренных подростков мы считаем его уникальность и личностные особенности, снижение учебной мотивации вследствие несоответствия познавательных потребностей и реальной учебной программы, социальные конфликты ребенка со сверстниками или с педагогом, наличие проблем со здоровьем, и в частности – синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Симптомокомплексы клинического проявления данного синдрома: невнимательность, гиперактивность и импульсивность.

Несмотря на то, что объем внимания у одаренных подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью не ниже, чем у их здоровых сверстников, у них наблюдается дефицит поддерживаемого и избирательного внимания, что проявляется в повышенной отвлекаемости на посторонние стимулы, особенно если эти стимулы яркие, интересные, а также снижена переключаемость внимания. Гиперактивность подростков с данным синдромом проявляется в повышенной моторной активности, имеющей бесцельный характер. Когнитивная и поведенческая импульсивность свидетельствуют о невозможности самоконтроля.

На уроке такие подростки демонстрируют «импульсивный стиль работы»: выкрикивают ответы, отвечают на вопросы частично, часто прерывают педагога и одноклассников [3, 6].

У одаренных детей и подростков распознать синдром дефицита внимания с гиперактивностью зачастую не представляется возможным, поскольку абстрактное мышление подростка позволяет ему пластично приспосабливаться к ситуации, самостоятельно вырабатывая стратегию, скрывающую данную проблему. Одаренность в свою очередь может маскироваться под неспособностью обучения, характерной для подростка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и педагог, который также испытывает сложности в межличностном взаимодействии с гиперактивным учеником, зачастую не может оценить его уникальные способности. А неспособность к обучению так камуфлирует интеллект и когнитивные способности одаренного подростка, что у педагога складывается впечатление не одаренного, а посредственного учащегося. Подростки с двойной исключительностью, обладая одаренностью, в силу своих физиологических, психологических и личностных особенностей (дефицит активного внимания, импульсивность, гиперактивность) не всегда могут успешно усвоить программу, разработанную для одаренных детей.

Социально-психологическое сопровождение подростков с двойной исключительностью, как правило, ведется по следующим направлениям: принятие особенностей одаренного ребенка, индивидуализация процесса обучения с учетом динамики развития и поведения подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, формирование навыков конструктивного межличностного взаимодействия и решение эмоциональных проблем.

Родителям и педагогам необходимо акцентировать внимание одаренного ребенка на достижении личных целей, на развитии эмоционального интеллекта, на формировании адекватной самооценки и навыков саморегуляции.

Стратегии психолого-педагогической помощи подросткам с двойной исключительностью:

– уважать индивидуальность и уникальность личности подростка;

– создавать благоприятные условия для выявления индивидуального стиля деятельности, эффективных стратегий учебной деятельности;

– учитывать индивидуальный график работоспособности, поощрять проявления познавательной активности;

– предоставлять альтернативные предложения, учить делать свой выбор;

– обучать навыкам саморегуляции, социально приемлемым способам выражения негативных эмоций;

– создавать вариативную, обогащенную и индивидуализированную образовательную среду;

– подкреплять позитивное поведение, акцентировать внимание на успехах;

– использовать методы проблемного обучения;

– одобрять нестандартные способы решения учебных задач;

– оказывать помощь в структурировании времени и пространства;

– формировать единое образовательно-развивающее пространство подростка, которое он ощущает как безопасное [4].

С одаренностью ассоциируются и неблагоприятные факторы формирования личности одаренных детей и подростков: гетерохронность развития когнитивных функций, внешние стрессогенные воздействия, дефицит коммуникативных навыков, патологическая природа опережающего развития. Часто таких подростков относят к группам риска по критериям «с трудностями обучения» и «гиперактивность», не учитывая его одаренности. Но игнорировать описанные выше проблемы тоже нельзя, всегда следует прогнозировать возможные негативные последствия, в т.ч. и отдаленные. Так, в перспективе возможны нарушения социальной адаптации, соответственно, снижение качества жизни, неполноценная реализация способностей одаренной личности.

Гиперактивность, проблемы в общении, аффективные нарушения, тревожные расстройства и другие особенности поведения подростков с двойной исключительностью не должны быть причиной непонимания со стороны педагогов и родителей, чтобы их одаренность не трансформировалась в чувство неполноценности, психические и физические нарушения. Тонкая психическая организация таких подростков требует своевременной диагностики одаренности и трудностей в обучении, создания индивидуализированных программ обучения, включающих разделы, развивающие творческие способности одаренного подростка и разделы, последовательно корректирующие дефекты. Помимо этого, необходимо создать особые условия, благоприятные как для полноценной реализации одаренности, формированию мотивации достижения, так и сглаживание проблем со здоровьем таких подростков.

Существующие программы для одаренных детей и подростков, ориентированные на углубленное изучение конкретных предметов и опережающее развитие, не подходят одаренным подросткам с трудностями обучения, поскольку не адаптированы к их потребностям и психосоматическим особенностям. Мы считаем, что таких подростков изначально необходимо рассматривать как одаренных, проведя комплексное нейропсихологическое обследование (тесты интеллекта, память, абстрактное и логическое мышление, творческий потециал, технические, лингвистические и математические способности и др.), а затем уже провести комплексное обследование, выявляющее трудности в обучении.

Решение проблемы специализированного обучения подростков с двойной исключительностью в современных реалиях видится нам в трех вариантах: экстернат и семейное обучение (недостаток – отсутствие социальной коммуникации со сверстниками), обучение по индивидуальной программе (ускоренное изучение отдельных предметов, стиль обучения, коррекция проблем поведения, методы адаптации и индивидуальное социально-психологическое сопровождение). Если нагрузка и требования учебной деятельности соответствуют способностям обучающихся одаренных подростков с двойной исключительностью, и одновременно ведется социально-психологическое сопровождение, направленное на коррекцию социальной и эмоциональной незрелости, то внимание одаренного подростка переключится с синдрома дефицита внимания и гиперактивности на деятельность, соответствующую его способностям и интересам. Обучение, развитие и социализация одаренных подростков с двойной исключительностью станут успешными в том случае, если с ними будут работать педагоги и психологи с опытом работы как с одаренными детьми и подростками, так и с испытывающими трудности в обучении.

Многочисленные факторы могут способствовать будущей реализации одаренности подростка или препятствовать этому; к ним относятся как внутренние (особенности личности, ассоциированные проблемы, соматическое и психологическое здоровье ребенка), так и внешние (обстановка в семье, школьная среда,

возможность общения с другими одаренными детьми, доступность дополнительного образования, возможность изучения интересующего предмета на более высоком уровне, психологическая и материальная поддержка со стороны окружающих, вера близких людей в способности ребенка и его будущую победу) факторы [2].

О.А.Пылаева отмечает важность внутрисемейной ситуации развития подростка и подчеркивает необходимость последовательного обучения одаренного подростка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности понимать и правильно использовать свои положительные качества: неординарное мышление, приводящее к генерированию уникальных мыслей и открытий; разнообразие творческих идей; способность к полной концентрации внимания («гиперфокус»); энергичность, которые принесут ценные плоды, если направить внимание одаренного подростка с двойной исключительностью на деятельность, соответствующую его способностям и интересам [6].

Выводы. Невозможно предсказать, какие из факторов будут играть решающую роль в определении судьбы одаренного ребенка, однако создание условий, необходимых для развития таланта, – важная социальная задача, так как именно одаренные дети, вырастая и достигая творческой и научной зрелости, становятся двигателями научно-технического прогресса, составляют творческое и научное наследие нации, служат генераторами идей, которые способствуют переходу общества на более высокий уровень, и таким образом являются неотъемлемым условием для развития общества одаренность в детском возрасте часто сочетается как с соматическими заболеваниями, так и с различными неврологическими нарушениями.

Литература:

1. Боташева А.М. Психологические особенности подростков в разных типах образовательных и социальных учреждений. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ставрополь, 2004.
2. Боташева А.М., Каракотова С.М. Этнокультурные традиции формирования личности в условиях семьи и образовательных учреждений. – Проблемы современного педагогического образования. 2017. №56-10. С. 304-312.
3. Салпагарова Ф.И. Рефлексивная компетентность как фактор, влияющий на учебный процесс подростка. Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2018. №10. С. 92-98.
4. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте. Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. №83. С. 847-856.
5. Николаева Е.И., Буркова С.А., Казначеева Н.Б. Проблемы обучения одаренных детей и феномен двойной исключительности в общеобразовательной школе. Российский гуманитарный журнал. 2016. Т.5. №.5. С. 474-487.
6. Пылаева О.А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности. Ч.2. Русский журнал детской неврологии. 2015. Т.10. №4. С. 17-42.

Психология

УДК 159.9

адъюнкт ХарченкоДенис Владимирович
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
Военный университет Министерства Обороны Российской Федерации (г. Москва)

РЕТРОСПЕКТИВА НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Проблематика осмысления концептуальной сущности нравственных отношений в процессе взаимодействия людей не является прерогативой какой-либо одной научной области знаний. Рассматривая и изучая человека в постоянной динамике, развитии, совершенствовании, бытийном самоосмыслении и самопознании, представители различных течений (религии, науки, надрелигиозной сферы и т.п.) сосредотачивали свои усилия на идеях взаимосвязи многих аспектов человеческого бытия: индивидуальности и экзистенциального одиночества, включенности в социальное взаимодействие и межличностной изоляции, взаимосвязи с природой и личностной самодостаточности, влиянии внешних условий и социальных факторов на развитие отношений личности и пр., что позволяло и позволяет существенно расширить систему знаний о человеке.

Ключевые слова: личность, нравственные отношения, историческая ретроспектива, подходы к изучению.

Annotation. The problem of understanding the conceptual essence of moral relations in the process of human interaction is not the prerogative of any one scientific field of knowledge. Considering and studying a person in constant dynamics, development, improvement, existential self-comprehension and self-knowledge, representatives of various trends (religion, science, super-religious sphere, etc.) concentrated their efforts on the ideas of the interrelation of many aspects of human existence: individuality and existential loneliness, inclusion in social interaction and interpersonal isolation, the relationship with nature and personal self-sufficiency, the influence of external conditions and social factors on the development of personality relations etc., that allowed and can significantly extend the system of knowledge about the person.

Keywords: personality, moral relations, historical retrospective, approaches to the study.

Введение. Вопросы систематизации подходов к осмыслению формирования нравственных отношений личности связаны с идеями практически всех учений и научных теорий, которые когда-либо рассматривали человека с позиций феномена исторической ретроспективы существования и социального эволюционизма, в рамках которых личность была интегрирована в достаточно сложную систему общественно опосредованных процессов и взаимодействий, которые, в свою очередь, формировали устойчивые связи, образующиеся в условиях функционирования общества. Данные связи, совокупность нравственных императивов которых определяла жизненную позицию личности, «преломлялись» через состояние самого человека и выражались в качестве формируемых личностных нравственных отношений не только к непосредственно существующей

окружающей действительности, но и к ее преобразованию на основе нравственных императивов, определяющих содержательность социального функционирования личности: не содержание как нечто существующее независимо от личности а именно содержательность, в которой прослеживается ценностная значимость происходящего для самой личности.

Формулирование цели статьи. Императив нравственности в отношениях личности имеет эволюционный аспект в рамках исторической ретроспективы, заданный поступательным движением от осмысления в контексте религиозно-философских, философско-этических, психологических, психолого-педагогических оснований, которые фиксировали внутри своей области спектр значений нравственных отношений как категории.

На современном этапе развития науки категория нравственных отношений, исходя из их структуры, регулирующих механизмов, опосредующих факторов и закономерностей развития, определяется задачами психологической и психолого-педагогической научных областей, но, тем не менее, именно историческая ретроспектива научных подходов к исследованию нравственных отношений личности обусловливает полноту концепции за счет единства и взаимосвязи интегративного междисциплинарного синтеза знания, что и определило цель нашей статьи, заключающуюся в анализе и систематизации научных подходов к осмыслению категории нравственных отношений личности в исторической ретроспективе, определяющей эволюционный и системно-интегративный подходы в формировании психологического знания о человеке.

Изложение основного материала статьи. Обращение к религиозно-философским учениям о нравственности можно рассматривать как некий фундамент, позволяющий концептуально разграничить подходы к интерпретации природы и сущностного содержания, механизмов развития и регуляции нравственных отношений как основы нравственности, а также выделить аспекты общего и специфического в существовании различных взглядов в рамках данной проблемы.

Обращаясь к подходам религиозно-философских учений, стремившихся к глубокому познанию человека, его отношений, его деятельности и т.п., анализ личностно- и социально значимой категории «нравственные отношения» в контексте интеграции данных подходов приобретает тенденцию осмысления так называемой полярной дуальности человека, (обусловливающей аспекты его [человека] взаимодействия с окружающим миром), гармонизация которой удовлетворяла бы достижению целостности личности.

Нравственные отношения, удовлетворяющие религиозно-философской концепции целостности, достаточно ёмко описал Э. Реклю: «Только путем долгого размышления, беспрестанной проверки жизни, человек успевает познать значение и … место существ и равенство всех форм .... Человек не может даже изъявлять домогательство на то преимущество, какое дает ему факт его недавнего проявления, т. е., на то, что он являет собою последний, высший результат … природы» [8].

Именно этот дуополярно-аналитический подход заставлял задумываться о сущностной основе нравственных отношений человека.

Некоторые аспекты этих отношений в их связи с окружающей действительностью интересовали философов и представителей религиозных учений с древнейших времен. Так, во времена античности толкование нравственных отношений человека с точки зрения его уникальности, микрокосмизма, открытости миру было предложено Гераклитом Эфесским [12].

Ритмичность мирового процесса, отраженная в законах природы, была подведена под единую основу формирования нравственных отношений, охватывающих сущность естества самого человека. Вопросы нравственной сущности его целостной биосоциальной природы рассматривались Алкмеоном, Аристотелем, Гиппократом, Эмпедоклом и другими. Древняя философия концентрировала свое понимание о человеке как о нравственных отношениях как об отношениях целостности, интегрирующей в себе физическое, психическое и духовное начало [1; 3; 4; 11].

Формирование нравственных отношений как результат вечной борьбы противоположностей находит свое объяснение в трудах Абу Али Ибн Сины, Парацельса. Иерархический порядок «необходимо-сущего» обусловливается принципами равновесия и приспособления и проецируется на нравственный план человеческого существования и отношений [2].

Понимание нравственных отношений человека с позиций осмысления человека как существа, заключающего в себе различные уровни творения – разумный, душевный и материальный – принадлежит Г. Нисскому. Его концепция открывает взгляд на то, что, используя эти уровни творения, которые включают и отношения, и совершенствование, и общение, и творчество, и деятельность, открывают в человеке нравственную ипостась Абсолюта, Бога, сокрытого в тайне окружающего мира [6; 7].

Этико-религиозные и религиозные учения о нравственности предвосхищают существование целостных, системных подходов к определению нравственных отношений личности, что помогало человеку выстроить систему внутреннего мира, ёмкую холистическую картину мировосприятия, определяемую спецификой миропонимания. Это стало наиболее полномасштабным учением о нравственности.

Универсальность этой темы, ее невозможность быть до конца исчерпанной выливались в различные теории познания человека. Концепция биологизма, соединенного со способностью к общественной жизни, способствующей развитию нравственных отношений, рассматривалась Аристотелем, Платоном, Сократом [1; 4; 10].

Дальнейшая разработка проблемы привела к возникновению двух противоположных подходов к пониманию сущности нравственных отношений – эмпирического и рационалистического, в которых концепты нравственности определялись вектором саморазвития человека и расширением его возможностей на основе принятия значимости Абсолюта – и имела место в трудах Г. Гегеля, Р. Декарта, Б. Франклина.

Анализировались и исследовались два совершенно противоположных подхода на человеческую природу нравственных отношений: «эссенциалистско-внеисторический» и «экзистенциалистско-прогрессистский». Интенция постоянства человеческой природы и неопределимости человеческой сущности базировалась на концепции неограниченно возрастающих культурных достижениях человека, которые «в своем прогрессивном движении вперед не удерживаются в каких-либо границах» (Г. Риккерт, Г. Э. Хенгстенберг).

Осмысление человека и его нравственных отношений с окружающим отношений в единстве трех ипостасей (телесность, социальность, открытость миру) и, вместе с тем, его духовная (т.е. невозможность высокой степени нравственности без причастности к Богу) незавершенность, принадлежит А. Гелену, М. Ландману, И. Мейендорфу, Э. Ротхакеру, Г. Хенгстенбергу, М. Шелеру.

Интегрирование различных философских и психологических учений, мыслей, теорий в специальное исследование, посвященное человеческой проблематике выразилось в попытке реализации систематического подхода к исследованию отношений личности и создания единой систематической теории человека. Огромное влияние на формирование этого подхода оказали так же оказали: психоанализ З. Фрейда, учения К. Юнга, экзистенциализм Ж. П. Сартра, К. Ясперса. Вопрос «Какая нравственная будущность ждет человека?» обозначался границами осознания человеком себя с одной стороны сначала как существа защищенного, затем одиночного и уязвимого, а с другой, как существа общественного, культурного, универсальность которого обусловливалась «неповторимостью и неотвратимостью своей концепции» времени, исторического замысла, «действительности мысли» и духовной глубины, угрозой которой признавалась «ни перед чем не останавливающаяся рациональность (Ж.- П. Сартр, З. Фрейд, К. Г. Юнг, К. Ясперс) [4; 5].

Существенный вклад в развитие подходов к осмыслению нравственных отношений, социальной сущности, внесли А. Вейсман, Г. Гегель, Ч. Дарвин, К. Маркс, Г. Мендель, Ф. Ницше, Э. Фромм, Ф. Энгельс. Биосоциальные подходы, дополняемые психологией личности, проблема и иерархия способностей человека, способное к творческому труду общество, – все это рассматривалось уже в совершенно новом контексте – всестороннего развития личности и деятельностного подхода [9].

Человек не мыслился вне социума. Через общественные стремления, потребность жить в единстве усматривалось усовершенствование природы человека, подразумевающее всестороннее его воспитание: физическое, умственное, нравственное и т.д. Доминирование рационализма над гуманизмом трактовалось как нарушение важнейшего «гуманно-воодушевляющего» принципа социализации и духовно-культурного роста и нравственных отношений личности.

В психологическом, социологическом, философском и других аспектах сохраняется актуальность исследований, посвященных проблемам нравственных отношений человека, окружающей среды и общества. Концепции решения этих проблем затрагиваются предлагаются в трудах Н. А. Бердяева, Н. В. Мотрошиловой, Ю. Хабермаса, В. Хесле, В. А. Яковлева и многих других.

Развитие подходов к исследованию сущности нравственных отношений в отечественной психологической науке связано с такими легендарными известными именами как:

-Л. С. Выготский, обосновавший концепцию культурно-исторического подхода в рамках общественно-исторического развития нравственных отношений человека;

-Н. А Леонтьев, разработавший общепсихологическую теорию деятельности и давший развитие деятельностному подходу к осмыслению нравственных отношений человека в процессе реализации в деятельности;

-А. Р. Лурия, показавший основополагающую роль культурных факторов в развитии нравственных отношений личности;

-С. А. Рубинштейн, более глубинно обосновавший принцип единства сознания и деятельности и их определяющую роль в структурировании отношений человека к окружающему;

-А. В. Запорожец, П. Я Гальперин, Л. И. Божович, основатели педагогической психологии, разрабатывающие свои учения в области дидактических теорий подходов (личностно-ориентированный, деятельностный);

-Б. Г. Ананьев, раскрывший широкий диапазон междисциплинарных связей в понимании сущности категории отношений личности и мн. др. [4; 5].

В русле философской и психологической мысли наблюдается поворот к ценностным проблемам жизнедеятельности человека, сотрудничества и самовыражения своего назначения в жизни интеграции его духовной ориентации, жизненного смысла и формировании на данной основе нравственного отношения к окружающему (В. Н. Мясищев, А. Ф Лазурский, Г. Ф. Андреева, Н. А. Антипин, Ю. М. Резник).

Выводы. Таким образом, говоря об эволюции подходов осмысления категории «нравственные отношения», необходимо отметить, что в исторической ретроспективе человек, общество и деятельность, регулируемые нравственными императивами, являются категориями, которые не мыслятся отдельно друг от друга. Они взаимосвязаны, взаимопроникают, взаимообогащают друг друга и являются мощным катализатором развития и совершенствования, от которого зависит самовыражение человеческой сути, выраженное в отношении и характере взаимодействия с окружающим миром.

Литература:

1. Аристотель. О душе [Электронный ресурс] / Аристотель. – Режим доступа: http://psylib.ukrweb.net/books/arist01/index.htm

2. Гартман, Ф. Жизнь Парацельса и сущность его учения / Пер. с англ. – М.: Новый Акрополь, 1997. – 288 с.

3. Жак, Ж. Гиппократ / Ж. Жак. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

4. Ждан, А. Н. История психологии от Античности до наших дней: Учебник для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. / А. Н. Ждан. – М.: Академический Проект, 2004. – 576 с.

5. Мазилов, В. А. История психологии и философия психологии: необходимо взаимодействие / В. А. Мазилов // Вестник Вятского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 94-100.

6. Мейендорф, И. Христос в восточном православном богословии (пер. с анг.) / И. Мейендорф. – М.: ПСТБИ, 2000. – 318 с.

7. Нисский, Св. Григорий. Об устроении человека [Электронный ресурс] / Св. Григорий Нисский. – Режим доступа: http://www.vehi.net/nissky/nissky.html

8. Реклю, Э. Человѣкъ и земля / Э. Реклю. – Книгоиздательство П. П. Сойкина. Стремянная, 12. Собств. Домъ, дореволюционное издание. – С. 19.

9. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир: Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 560 с.

10. Субири, Х. Сократ и греческая мудрость / Х. Субири // История философии. – Вып. 10. – М.: ИФ РАН, 2003. – С. 188.

11. Тит Лукреций Кар. О природе вещей [Электронный ресурс] / Лукреций Кар Тит. – Режим доступа: http://www.nsu.ru/classics/bibliotheca/lucretius.htm

12. Herakleitos. Fragmenta [Электронный ресурс] / Herakleitos. – Режим доступа: http://khazarzar.skeptik.net/books/herakl01.htm

УДК 159.9
старший психолог отдела по работе с личным составом Ходова Екатерина Александровна
Главное управление МВД России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Гончарова Наталья Андреевна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Компетентностный подход, предлагающий модели компетенций в зависимости от функциональных особенностей рабочего места и необходимого поведения в той или иной должности, а также личностных и социальных характеристик субъекта, позволяет определять и формировать готовность к эффективной деятельности и обеспечить условия для быстрой адаптации и развития сотрудников. В данном исследовании предлагаются модели компетенций, обеспечивающие возможность развития персонала организации охраны объектов культуры, и обосновываются преимущества технологии компетентностного подхода, доказанные в мировой практике управления персоналом. Эффективность компетентностного подхода обеспечивается наличием точно определенных моделей поведения, объективностью понимания логики конкретных трудовых действий и операций, стандартизацией поведения в тех или иных ситуациях, возможностью развития многоуровневых компетенций сотрудников.
Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, должностные компетенции, профессиональный отбор, аттестация кадров.
Annotation. The competence-based approach offering models of competences depending on functional features of a workplace and necessary behavior of this or that position and also personal and social characteristics of the subject, allows to define and form readiness for effective activity and to provide conditions for fast adaptation and development of employees. In this research the models of competences providing a possibility of development of personnel of the organization of protection of objects of culture are offered and the advantages of technology of competence-based approach proved in world practice of human resource management are proved. The efficiency of competence-based approach is provided with existence of precisely certain behavior models, objectivity of understanding of logic of specific labor actions and operations, standardization of behavior in these or those situations, a possibility of development of multilevel competences of employees.
Keywords: competence approach, professional competencies, job competencies, professional selection, personnel certification.

Введение. Компетентностный подход приобретает все большую актуальность в профессиональной деятельности различных организаций, обеспечивая возможность расстановки кадров и личностного развития персонала в должности. Основой компетентностного подхода является набор требований к субъекту труда, обладающему компетенциями, соответствующими конкретным значимым практическим действиям. Компетенции формируются в процессе обучения, выполнения профессиональной деятельности и составляют общую компетентность субъекта труда.

В соответствии с компетентностным подходом сущность развития персонала в организации состоит в постоянном повышении эффективности деятельности в зависимости от занимаемой должности и требований к поведению в конкретных ситуациях. Эта задача решается при помощи разработки моделей компетенций и дальнейшего применения данных моделей, как в подборе персонала, так и в ходе очередных аттестационных мероприятий в организации. Наличие моделей компетенций в любой организации обеспечивает возможность не только оценки персонала, но и создает условия и эталоны деятельности в рамках конкретных должностей, задает ориентиры сотрудникам в развитии умений, навыков и способностей на отдельном производственном участке деятельности.

Формулировка цели статьи и задач. Целью исследования является разработка моделей компетенций, необходимых для развития персонала и обеспечения частной охранной деятельности, связанной с защитой жизни и здоровья граждан, охраной имущества, обеспечением пропускного режима на объектах культуры (музеи, выставочные центры), обеспечением порядка на местах проведения массовых мероприятий. В соответствии с целями были определены задачи, связанные с изучением отечественного и зарубежного опыта разработки моделей компетенций, определения уровней развития необходимых компетенций персонала. Недавние события хищения картины, произошедшие в Третьяковской галерее, свидетельствуют о реально существующих проблемах, имеющихся в осуществлении охранной деятельности объектов культуры, а также о необходимости внедрения в деятельность данных структурных подразделений компетентностного подхода при помощи моделей компетенций.

Изложение основного материала статьи. Компетентность в отечественных исследованиях рассматривается в качестве личностного образования, которое объединяет разнообразные индивидуально-личностные характеристики субъекта труда [3]. Профессиональная компетентность представляет собой не только сумму знаний, умений и навыков, но и личностные характеристики, и практический опыт, обеспечивающий эффективность в деятельности. Данная технология управления персоналом выступает в качестве объективного метода оценки соответствия способностей сотрудника, и трудовых действий в определенной должности. Она позволяет определить актуальное состояние развития той или иной компетенции у сотрудников, сравнить с необходимым эталоном практических действий в ситуации деятельности, определить возможности компенсации и обучения до уровня желательной выраженности и развития компетенции [5].

Профессиональная компетентность не отождествляется с понятием профессионально важных качеств, соответствующих технологическим и социально-экономическим характеристикам деятельности. Предполагаемое взаимное соответствие качеств субъекта и трудовых операций при компетентностном подходе, в отличие от профессиографического, отражает интеграцию различных уровневых показателей личностного характера, которые обнаруживаются только в деятельности, при выполнении конкретных оперативных задач [3]. В связи с этим в отечественных исследованиях сущность профессиональной компетентности рассматривается в качестве «квалификационной характеристики» субъекта, тождественной профессионализму, взятой в «момент его включения в деятельность», и определяющей возможность

действовать эффективно в любой ситуации, как стабильной и стандартной, так и в неопределенных, сложных условиях [8, с. 229]. Таким образом, компетентностный подход позволяет произвести переориентацию профессионального отбора и аттестации кадров в направлении обеспечения условий и возможностей развития и формирования у сотрудников значимых профессиональных компетенций.

Такая переориентация произошла в развитых западных странах в 80-е годы XX века, когда в США вместо тестирования интеллекта при профессиональном отборе было предложено исследование эффективного поведения [12]. Задачи подбора квалифицированных сотрудников в Англии в тот же период изначально решались при помощи критериев оценки функциональной компетентности. Такой подход до настоящего времени доминирует, но одновременно используется и поведенческий компетентностный подход [14]. Опыт Германии основан на требованиях к предметным, социальным и личностным показателям, которые обеспечивают персоналу возможность самостоятельного решения задач, гибкость во взаимоотношениях, способность к сотрудничеству, действиям в конкретных поведенческих ситуациях [2; 11]. Соответственно и предметные компетенции предполагают не только наличие знаний и навыков, но и готовность ответственно и независимо выполнять деятельность и принимать решения.

Положительный опыт компетентностного подхода был успешно внедрен в систему профессионально-психологического отбора во Франции. Реализуется он комплексно на основе значимых для деятельности теоретических знаний, практических навыков и социальных умений, проявляющихся в поведении [2; 13]. При анализе опыта компетентностного подхода в Испании отмечают, что при осуществлении охранных функций сотрудники должны обладать способностями, которые по содержанию близки к понятиям профессионально важных качеств. Тут отражена совокупность требований к аттенционным показателям, концентрации внимания на мелочах, памяти, целеустремленности, инициативности, умениям работать в коллективе [7]. Также оцениваются компетенции, связанные с лидерскими качествами, профессиональной мотивацией, способностью подчиняться, стрессоустойчивостью, толерантностью [10].

В результате произведенного анализа отечественного и зарубежного опыта формирования компетенций были разработаны предложения о внедрении компетентностного подхода в деятельность частных охранных организаций объектов культуры (музеи, выставочные центры). Основные функции охраны тут заключаются в осуществлении контрольно-пропускного режима, охране и обороне объекта, пресечении и предупреждении административных правонарушений. Учитывая все объективные требования, модели компетенций были разработаны на основе анализа нормативных документов, регламентирующих деятельность охраны, а также при помощи экспертной оценки, структурированного интервью, метода критических инцидентов Дж. Фланагана, метода парных сравнений, метода раскрытия поведенческих примеров. Содержание обсуждаемых компетенций представлено основными способностями, обеспечивающими успех в той или иной ситуации деятельности и «уровнями» развития данных способностей.

1) компетенция: умение адекватно реагировать, оценивать обратную связь. Основы компетенции представлены способностью к определению и установлению психологических границ взаимодействия, умением действовать в рамках заданного курса. Владение данной компетенцией зависит от ценностных составляющих субъекта деятельности, адекватного представления о самом себе, способов взаимоотношений с другими людьми. 1 уровень – способен реагировать спокойно и объективно в зависимости от оперативной обстановки; 2 уровень – способен адекватно реагировать на поступки другого человека, независимо от воспринимаемых личных качеств, степени его приятности; 3 уровень – способен делать замечания корректно, вежливо, не провоцируя конфликтную ситуацию, не настраивая граждан против себя. Уровень данной компетенции можно определить с помощью теста CAT (шкала поддержка или опора на себя).

2) способность работать командой. 1 – способность к совместной деятельности, объединенной общими целями и задачами, способность к сотрудничеству; 2 – способность адекватно оценить степень сложности служебных заданий, грамотно диагностировать потенциал каждого члена коллектива; 3 – способность проявлять инициативу, согласовывать свои действия с общими групповыми ценностями, проявлять лояльность к задачам профессиональной деятельности, отстаивать свою точку зрения конструктивно. Данная компетенция и ее уровни определяются при помощи методики CAT, анализа всего диагностического профиля и согласованности всех шкал.

3) профессиональная мотивация. Основа компетенции – способность ь к служению в соответствии с обязательствами. 1 – осознанность в выборе данной профессии; 2 – ориентированность на выполнение трудовых обязательств на максимально возможном высоком уровне, стремление быть успешным и эффективным в деятельности; 3 – совершенствование качества исполнения трудовых обязательств с целью продвижения по службе, стремление к профессиональному росту и ориентация на ценность служения. Данная компетенция анализируется при помощи опросника В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности».

4) специальные знания. Основа компетенции – обладание необходимыми знаниями, позволяющими сотруднику выполнять трудовые обязательства. Владение данной компетенцией подразумевает качество исполнения трудовых обязательств на уровне умений, существующих нормативов и правил. 1 – владение специальными знаниями на базовом уровне в объеме занимаемой должности; при исполнении трудовых обязательств тут требуется наставник; 2 – владение специальными знаниями, которые позволяют исполнять трудовые обязательства самостоятельно без помощи наставника; 3 – владение специальными знаниями на уровне, позволяющем обучать коллег; сотрудник может сам выступать в качестве наставника.

5) обучаемость. Основа компетенции – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения любого нового материала, знаний, умений, навыков. Владение компетенцией - способность внедрять новые знания на практике, динамично использовать знания для развития и достижения успеха. 1 – способность к усвоению нового материала в медленном темпе; 2 – способность легко и быстро освоить новый материал; 3 – способность к быстрому и качественному усвоению нового материала, внедрению и применению его на практике. Уровень данной компетенции измеряется при помощи методики «Краткий ориентировочный тест», позволяющей оценить уровень общих способностей.

Анализ факторов обучаемости, проведенный в исследованиях, показывает, что обучаемость предполагает наличие самостоятельности мышления, стремлений к достижениям, исследовательской активности и творческого отношения в выборе способов действия, детерминирующих возможность выхода за рамки конкретной компетенции [2]. В ситуациях неопределенности, когда ориентиров деятельности

недостаточно для принятия решений, а анализировать приходится информацию противоречивого характера, компетенция обучаемости выполняет значимые интегрирующие функции [1].

6) уверенность в своих силах. Основа компетенции – способность личности оценивать себя позитивно в различных ситуациях, что является условием для достижения результатов в деятельности. Владение данной компетенцией обеспечивается наличием у сотрудника положительной внутренней оценки собственных достижений. На первом уровне оценивается способность положительно и реалистично оценить результаты собственной деятельности. Второй уровень – способность ставить амбициозные цели и достигать их. Третий уровень – способность достигать значительных результатов в деятельности в различных ситуациях, оставаясь при этом внешне привлекательным для окружающих, харизматичным, успешным. Уровни компетенции определяются при помощи методики CAT, шкалы «самоуважения» и «самопринятия».

*7) физическая выносливост*ь. Основу компетенции составляет способность к продолжительному эффективному выполнению работы умеренной интенсивности. Владение данной компетенцией подразумевает условную оценку по итогам проверки на профессиональную пригодность. 1 – способность выполнять нормативы по физической подготовке на минимальном уровне; 2 - способность выполнять нормативы по физической подготовке на среднем уровне; 3 - способность выполнять нормативы по физической подготовке на высоком уровне.

8) конфликтоустойчивость. Способность личности организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия предполагает психологическую устойчивость, навыки конструктивного взаимодействия в ответ на возникшие противоречия в отношениях. 1 – способность конструктивно взаимодействовать с окружающими в сложных социальных ситуациях; 2 – способность установить начало конфликтной ситуации, ее истинную причину, минимизировать последствия конфликта; 3 – способность управлять конфликтной ситуацией без возрастания эмоционального напряжения во взаимоотношениях при наиболее оптимальном решении вопроса со всеми участниками конфликта. Для диагностики уровня развития компетенции «конфликтоустойчивость» предлагается использовать методики исследования поведения в конфликтной ситуации.

В данной компетенции рассматривается эмоциональная составляющая и способности к управлению собственными состояниями, выражению эмоций без аффективных реакций и агрессии в ситуации межличностного взаимодействия. Это требует определенной волевой мобилизации усилий, необходимых для сознательного толерантного поведения и самообладания в обстоятельствах множественности коммуникативных столкновений, противоборства и спонтанных конфликтных ситуаций. Конфликтная ситуация в деятельности сотрудников охраны часто провоцируется гражданами и потому требует умений предвидения и прогнозирования ее последствий, анализа поведения субъектов конфликта, способности культуросообразного аргументирования.

9) психическая уравновешенность. Основу компетенции составляет способность личности к адекватной реакции и саморегуляции в ситуациях эмоционального дискомфорта. 1 – способность сохранить внутреннее равновесие, при снижении уровня работоспособности на непродолжительный период времени; 2 – способность адекватно оценить ситуацию эмоционального дискомфорта, действовать продуманно в рамках привычного стереотипа деятельности; 3 – способность в ситуациях эмоционального напряжения действовать рационально без снижения темпа работоспособности в новой незнакомой обстановке.

Уравновешенность, как свойство нервной системы, отражает соотношение между возбуждением и торможением, баланс нервных процессов, обеспечивающих активность и последующую возможность выполнять деятельность умеренно, соразмерно, без срывов и ошибок. При отсутствии данной природной способности необходимы усилия волевой саморегуляции, навыкам которой «необходимо целенаправленно учиться» [1].

10) гибкость в обращении. Основой компетенции выступает способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, проявлять гибкость при взаимодействии с окружающими людьми, способность к диагностированию степени применения стандартных оценок, принципов реализации общих ценностей в поведении. 1 – способность личности жестко придерживаться общих принципов, догматизм суждений в ответ на изменение ситуации; 2 – способность личности адекватно отреагировать на изменение ситуации; 3 – способность личности быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, адекватность и разумность применения стандартных принципов и оценок.

Выводы:

1. Компетентностный подход позволяет обеспечить решение значимого комплекса задач, актуальных для развития персонала организации и проведения профессионального отбора, что реализуется при помощи выработки основных форм поведения в однотипных профессиональных ситуациях, доступности понимания конкретных трудовых действий и требований к сотруднику.

2. Сущность компетентностного подхода определяется совокупностью потребностей организации и требований к навыкам, опыту, функциональным характеристикам личности сотрудника, а также к поведению субъекта труда в различных производственных отношениях, которые отражаются в моделях компетенций и обеспечивают карьерный рост.

3. Развитие персонала, согласно компетентностному подходу, определяется способностями выполнять деятельность в соответствии с определенным квалификационным уровнем, отраженным в профессиональном профиле компетенций, и постоянной карьерной ориентацией на эталонную компетентностную модель.

4. Компетентностный подход позволяет прогнозировать надежность деятельности сотрудников при помощи анализа необходимых компетенций согласно стандартным и измеряемым профилям компетенций, производить оценку развития компетенций, осуществлять индивидуальную и групповую работу, направленную на формирование поведенческих навыков, производить оценку совокупности способностей более высокого уровня в конкретной ситуации профессиональной деятельности.

Литература:

1. Караяни А. Г., Утлик Э. П. Саморегуляция функциональных состояний в боевой обстановке // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 3(74). С. 5–9.

2. Мартиросова Н.В. Психологическое обеспечение расстановки кадров в подразделениях охраны общественного порядка органов внутренних дел: Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.06. СПбУ МВД России. 2014. — 185 с.

3. Пряхина М.В., Душкин А.С., Мартиросова Н.В. Профессиографическое описание основных видов деятельности в системе МВД России на основе компетентностного подхода: монография. — СПб.: Изд-во СПбУ МВД России, 2012. — 136 с.
4. Сысоев Ю.В., Федотов С.Н., Семчук И.В. Особенности готовности курсантов-психологов к профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2017. № 6. С. 55-59.
5. Ходова Е.А., Гончарова Н.А. Апробация программы формирования и развития должностных компетенций руководителей вневедомственной охраны различного уровня // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России 2015. № 3. С. 176-181.
6. Ходова Е.А., Гончарова Н.А. Прогноз успешности деятельности руководителей вневедомственной охраны на основе технологии оценки профессиональных компетенций // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 2 (70). С. 199 - 202.
7. Цветков В.Л. Полицейская психология: опыт Испании // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 4 (59) С. 86 – 91.
8. Цветков В.Л., Хрусталева Т.А., Рожков А.А., Красноштанова Н. Н. Профессиографическое исследование: использование современных научных подходов в интересах совершенствования подготовки специалистов для органов внутренних дел Российской Федерации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России № 4 (72) 2016. С. 226-232.
9. Чуманов Ю. В., Лебедев И. Б. Принятие решения сотрудниками уголовного розыска в ситуациях неопределенности ориентиров поиска // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2018, № 3(74). С. 17-21.
10. La seleccion de los candidates // Los test y el tratamientopsicologicopolicial [Офиц. сайт] URL: http: // www.subrayado.com uy / Site/noticia/ 25956/ (Дата обращения: 30.08.2018)
11. Le Deist F.D., Stringfellow E., Winterton J. Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype. // Cedefop Reference series; 64. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. - 131 pp.
12. McClelland D. Identifying competencies with behavioural-event interviews. // Psychological Science, 9(5). 1998. PP. 331 -339.
13. Tremblay M., Sire B. Remuner les competences plutotlactivite? // Revue Francaise de Gestion, special issue, Le retour au travail. - 1999. 126 (November-December). - PP. 129-139.
14. Winterton J., Winterton R. Implementing management standards in the UK / J.Winterton, R. Winterton // Academy of Human Resource Development Annual Conference / Honolulu, HA, 27 February-3 March / Proceedings. - 2002. Vol. 2, - PP. 974-981.

Психология

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент Хуторная Маргарита Леонидовна
Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы системы непрерывного профессионального образования, затрагиваются аспекты внедрения новых образовательных технологий, включающих принципы организации учебного и воспитательного процессов, реализующие модель непрерывного образования, включающую инновационные технологии. Предлагаются условия для совершенствования дистанционного обучения.
Ключевые слова: образование, технологии, дистанционное образование, самостоятельная работа, студент, развитие.
*Annotation.*The article deals with the issues of continuing professional education system. The aspects of the introduction of new educational technologies, including the principles of the organization of educational and educational processes, implementing the model of continuing education, including innovative technologies are touched upon. Conditions are offered for improving distance learning.
Keywords:education, technology, distance education, independent work, student.

Введение. Современное образование можно охарактеризовать как динамическую систему,совокупность методов и форм получения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости. Поэтому современному социуму присуще новое видение системы образования, которое превращает ее в глобальный интегративный социальный институт.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является предложение применения инновационных психолого-педагогических методов и приемов при дистанционном обучении, как формы самостоятельной работы студентов.

Изложение основного материала статьи. Процессы глобализации всех сфер общественной жизни делают реализацию задачи непрерывного образования населения жизненной необходимостью [6]. Внедрение новых образовательных технологий, включающих принципы организации учебного и воспитательного процессов, реализуют модель непрерывного образования, включающую инновационные технологии.

Для развития современной системы непрерывного профессионального образования необходимо:

- создать определенные условия для увеличения числа профессиональных структур, предоставляющих образовательные услуги в области образования и подготовки соответствующих кадров;
- создать определенные критерии для обеспечения качественной аттестации и аккредитации образовательных программ;
- сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ [7].

Совершенствование подготовки будущих специалистов в условиях современного образования обусловлено многими факторами, среди которых формирование профессионального самосознания, применение нестандартных технологий обучения, мотивация студентов к обучению [1, 4].

Технология - комплекс методов, направленных на получение практического результата.

За рубежом, прежде всего в США, интерес к образовательным технологиям возник в середине XX в., когда появились первые программы аудиовизуального обучения, т.е. обучения с помощью технических средств.

Термин «образовательные технологии», появившийся в 1960-х гг., означает построение педагогического процесса с гарантированным результатом [1]. Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с воспитанниками и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы [5]. Долгое время считалось, что если найти определенные приёмы или методы, то желаемая цель будет достигнута. Постепенно педагогическая практика накопила множество средств, методов и форм обучения и воспитания, но результаты их применения не всегда были однозначны [4].

Педагогическая технология - комплекс методов, направленных на получение результата в образовательном пространстве [4].

Мысль о технологизации процесса обучения высказывал еще основатель научной педагогики Я.А. Коменский. Он призывал сделать обучение «техническим», т.е. таким, чтобы всё, чему учат, имело практическое применение.

Исследователи предлагают немало дефиниций описываемого процесса. Наиболее правильное, на наш взгляд, определение педагогической технологии предоставляет М.В. Кларин [6]. По его мнению, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных, и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Современное образовательное пространство подразумевает применение различных образовательных технологий и достаточно широкого педагогического арсенала: это технологии активных методов обучения, проектные, здоровьесберегающие, технологии саморазвития, технологии опережающего обучения, технология «обучения в кооперации».

Современные педагогические технологии реализуют научные исследования, направленные на наиболее эффективные и рациональные способы обучения с учетом тенденций рынка труда.

Очевидно, что социальные и экономические обновления, происходящие в течение некоторого времени внутри социальных систем и в обществе в целом непосредственно влияют на образовательное пространство. Оно должно соответствовать динамике преобразований и базироваться на прогрессивных и инновационных подходах к изучению дисциплин. В соответствии с вышесказанным формируются учебные планы, составляются учебные программы, которые расширяют свои границы в соответствии с увеличением информационного поля и необходимой практической ориентации, разрабатываются и применяются инновационные психолого-педагогические технологии.

Заслуга современных психолого-педагогических технологий в том, что в основе получения знаний стоит преимущество коллективной работы, которая базируется на активном сотрудничестве, субъект-субъектных отношениях, а также исследовательско-экспериментальной работе с разнообразными источниками информации [2]. Это способствует развитию самостоятельного критического мышления и повышает уровень культуры общения.

Рассмотрим применение психолого-педагогических технологий при дистанционном обучении, в рамках которого у студента есть реальный шанс, используя личностный потенциал, индивидуальные способности, осуществить практико-ориентированное обучение и добиться высоких результатов в широких областях знаний. Но, как показывает практика, данный вид обучения не может включать весь спектр психолого-педагогических приемов, поэтому применяются те, которые в наибольшей степени способствуют развитию компетентностного подхода.

Инновационные технологии - комплекс методов, направленных на получение практического результата с применением современных информационных и коммуникационных достижений [3, 8].

К инновационным образовательным технологиям в настоящее время относятся:

1. Технология дистанционного обучения;
2. Технология проектно-исследовательской деятельности;
3. Технология развивающего обучения;
4. Технология проблемного обучения;
5. Технология системы инновационной оценки «портфолио»;
6. Технология разноуровневого обучения;
7. Технология модерации;
8. Технология профессионально-ориентированного обучения (кейс-метод);
9. Технология интеллект-карт;
10. Информационно-коммуникационные технологии (IT - технологии);
11. Технология решения изобретательских задач;
12. Технология развития критического мышления;
13. Технология обучения в сотрудничестве;
14. Технология использования в обучении игровых методов;
15. Технология АМО (активных методов обучения);
16. Здоровьесберегающие технологии.

Сейчас активно совершенствуется и внедряется в процесс обучения интерактивное образование.

Интересным было бы рассмотрение вопроса о внедрении интерактивных методов и приемов в процесс дистанционного обучения.

Интерактивные методы (от англ. *interaction*- взаимодействие, воздействие друг на друга) - методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой.

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [6, 9].

Интерактивные методы обучения ориентированы на применение в дальнейшем в практической деятельности субъекта.

Интерактивные методы обучения позволяют интегрировать полученные знания в деятельности и сформировать творческую компетенцию при решении практических задач. Продуктивность обеспечивается за счет активного включения обучающихся в образовательный процесс. Регулярное применение форм и методов интерактивного обучения приводит к повышению мотивации обучения, формированию потребности к получению новых знаний и применению их на практике, вовлечению участников в решение обсуждаемых проблем.

Интерактивное обучение развивает способности к решению задачи многочисленными способами, в том числе неординарными, к постановке стратегической цели и и ее достижению с помощью психолого-педагогических методов, например, моделирования.

В результате применения интерактивного обучения студент непроизвольно начинает рефлексировать, получает новый опыт общения в среде субъект-субъектного взаимодействия, развитие коммуникативных умений, преодолевает психологические барьеры, таким образом укрепляя свой личностный потенциал [2].

Рассмотрим более подробно технологию дистанционного обучения и наиболее эффективные методы и средства, применяемые в рассматриваемом образовательном пространстве.

Дистанционные образовательные технологии имеют как ряд преимуществ, так и определенные недостатки обучения [9]. Остановимся на достоинствах: рассматриваемые технологии позволяют реализовывать идеи повышения компетентностного профессионального уровня, открывают перспективы для повышения оперативности образовательного процесса, и, что особенно актуально в данном процессе. повышают уровень самостоятельной работы.

Самостоятельная работа при дистанционном обучении реализуется посредством разнообразных форм: изучение материала с помощью электронных и печатных источников, лекций, ответов на тестовые задания, выполнение творческих заданий, подготовка презентаций. Ограничение во времени формирует личностные детерминанты: ответственность, дисциплинированность. При этом необходима высокая самоорганизация студента и, поскольку самостоятельная работа требует систематических и непрерывных действий, то важен контроль с обеих сторон субъектов образовательного процесса.

Эффективность самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно–воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Сам организационный процесс имеет линейную структуру. На первом этапе ведущую роль занимает преподаватель, подготавливающий необходимые материалы, презентации, методические указания, средства контроля. Далее, на втором этапе, включается студент, самостоятельно изучающий материал, на третьем этапе происходит симбиоз субъектов образовательного процесса при анализе ошибок, на четвёртом этапе – коррекция ошибок и замечаний [10].

Характерные черты дистанционного образования:

1. отсутствие ригидности;
2. модульность;
3. использование мультимедийных виртуальных онлайн–средств для осуществления двусторонней коммуникации;
4. рейтинговый метод контроля самостоятельной работы студентов;
5. индивидуальные консультации преподавателя.

При изучении гуманитарных дисциплин нами предлагаются такие интерактивные методы, как разработка проекта, решение ситуационных задач, презентация. В рамках разрабатываемых проектов могут выступать схемы, таблицы, тематические кроссворды, задания с незаконченными предложениями, моделирование. Ситуационные задачи предлагаются обеими сторонами учебного процесса: преподавателем и студентом. Причем студент самостоятельно изучает определенный раздел и материал предлагает в виде ситуационной задачи по принципу: задание – ответ. В презентации студент предоставляет как материал, полученный в образовательном информационном поле, так и индивидуальное исследование в виде вышеперечисленных приемов.

Так как интерактивное обучение - это прежде всего диалоговое обучение, преподаватель, являясь в данном процессе фасилитатором, повышает познавательную мотивацию, активно включает студента в учебную деятельность, побуждает к самостоятельному поиску.

Выводы. По мнению автора, в дистанционном обучении присутствует ряд достоинств и недостатков. Но со временем происходит совершенствование данной модели обучения, поэтому необходимо внедрение психолого-педагогических методов и приемов, способствующих поставленным целям: повышению познавательной мотивации, активному включению удалённого студента в учебную деятельность, побуждению к самостоятельному поиску, при этом самостоятельность должна поддерживаться интересом к получению знаний. Нами предлагаются:

1. ведение глоссария студентом после каждой лекции самостоятельно;
2. выполнение практических заданий в виде кроссвордов, состоящих из дефиниций по теме;
3. составление таблиц и схем с учетом междисциплинарных связей;
4. предоставление презентаций с видеороликами, включающими участие студента в образовательном процессе.

Таким образом, в процессе дистанционного обучения студент будет приобретать не только профессиональные знания, но и развивать навыки оценочной самостоятельности, генерации идей, тренировать рефлексивные умения.

Литература:

1. Бахмудкадиев Н. Д. Современные образовательные технологии в инновационном вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. - Пермь: Меркурий, 2013. - С. 116-118.
2. Горбатюк Е.Л. Возможности личностного саморазвития студента технического вуза в поисковых подходах к обучению : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. «Педагогические науки» / Е.Л. Горбатюк. - Хабаровск, 1999. - 20 с.

3. Ефимов, П. П. Педагогические условия формирования инновационной образовательной среды высшего учебного заведения / П. П. Ефимов, И. О. Ефимова // Интеграция образования. - 2015. - Т. 19, № 2. - С. 16-21.
4. Кобзева Н. А. К вопросу о педагогических технологиях / Н.А. Кобзева // Молодой ученый. - 2011. - №5. Т.2. - С. 142-144.
5. Кравченко С. А. Социологический постмодернизм: теоретические источники, концепции. Словарь терминов. / С.А. Кравченко. - М.: МГИМО-Университет, 2010. - 397 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М., Магистр, 1997. – 224 с.
7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») www.mon.gov.ru
8. Хасия Т. В. Педагогические инновационные технологии в вузе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. - Уфа: Лето, 2011. - С. 120-122.
9. Хуторная М.Л. О необходимости применения интерактивных технологий в вузе / М.Л. Хуторная - Научно-психологическая школа. Итоги 20-летия ТГУ им. Г.Р. Державина, материалы 7 Международного семинара молодых учёных и аспирантов, Тамбов, 2015. - С. 133-136.
10. Хуторная М.Л Развитие самостоятельной работы студентов посредством дистанционного обучения Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология / М.Л. Хуторная. – Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. - С. 242-247.
11. Шаршов И.А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: автореф.дис.канд.пед.наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.А. Шаршов. - Белгород, 2000. – 23 с.

Психология

УДК:159.99
старший преподаватель кафедры психологии Цечоева Рукет Хаматхановна
ФГБОУ ВО "Ингушский государственный университет" (г. Магас)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТЬЮ В АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье дано теоретическое обоснование условий и факторов эффективной адаптации студентов первых курсов к обучению и образовательной среде высшего учебного заведения, показаны особенности оказания психологической поддержки эмоционально-неустойчивым студентам.
Ключевые слова: адаптация студентов к образовательной среде вуза, эмоционально неустойчивые студенты, дезадаптация.
Annotation. The article presents a theoretical justification of the conditions and factors of effective adaptation of first-year students to the learning and educational environment of higher educational institutions, shows the features of psychological support emotionally unstable students.
Keywords: adaptation of students to the educational environment of the University, emotionally unstable students, disadaptation.

Введение. Адаптация студентов первых курсов к обучению и образовательной среде высшего учебного заведения – это сложный многоаспектный процесс, который обусловлен успешным сочетанием влияний объективно-нормативного и субъектно-личностного характера на результаты этого процесса [1]. Эффективная адаптация студентов к образовательной среде вуза основывается на комплексе когнитивных, потребностно-мотивационных, поведенческих и личностных механизмов студента. Уровень и качество адаптации детерминируют личностные характеристики студента, а сама адаптация является главенствующим стимулом для его развития.

Изложение основного материала статьи. Образовательная среда вуза характеризуется как многоуровневая система, которые обеспечивают оптимальные условия образовательной деятельности в целевых, содержательных, процессуальных, результативных, ресурсных аспектах. Условия образовательной среды можно рассматривать как систему внутренних и внешних, динамических и статических возможностей, которые необходимы для успешной адаптации студентов к учебной деятельности.

К основным составляющим образовательной среды университета относится его социальный статус, с определением целей, мировоззренческих основ, базовой образовательной концепции, стратегии образовательной деятельности, объем, структура и направленность содержания образования, которые определены государственным стандартом, его региональным и вузовским компонентами. Образовательная среда университета составляет часть социокультурной среды, которая несет на себе печать вуза.

В нашем исследовании при анализе факторов успешной адаптации студентов к обучению, мы обращали внимание на психолого-педагогические и дидактические условия учебного процесса. Именно эти условия заметно помогают развитию когнитивных, коммуникативных, бытовых и личностно-психологических адаптивных ресурсов студентов-первокурсников. Воспитательную значимость имеет социокультурная среда вуза, являющаяся определяющим фактором адаптации и самореализации личности студента. Социокультурная среда университета является тем фоном, который определяет духовную атмосферу вуза, детерминирующую духовно-нравственную, гражданско-патриотическую атмосферу и эстетику жизнедеятельности вуза, влияющая на личностное становление первокурсника.

Важным условием адаптации студента первокурсника является интеграция ресурсов и усилий всех субъектов образовательной и социокультурной среды вуза, включающая профессорско-преподавательский состав, администрацию Университета, работников библиотеки, руководителей научных, творческих и спортивных объединений студентов. Определяющим является качество обучения, умелое сочетание традиционных и инновационных форм, методов и технологий обучения, взаимопроникновения обучения, развития и воспитания студентов в образовательной и социокультурной среде [2].

Наше исследование выполняется в рамках проблемы оказания психологической поддержки эмоционально-неустойчивым студентам. Базой исследования является Ингушский государственный университет. Исследованием охвачены более 150 студентов первокурсников. Результатом диагностического среза явилось выделение из общей выборки студентов с высоким уровнем эмоциональной неустойчивости, высоким уровнем нейротизма и психопатизации. Критерием оценки эмоциональной неустойчивости стали показатели эмоциональной тревожности, резкой смены эмоции, выраженность состояний нервно-психического напряжения. В целом показателями эмоциональной неустойчивости первокурсников в нервно-психической сфере стали симптомы плохого настроения, сильного раздражения, бессонницы, трудности сосредоточения; в социально-психической сфере: неуверенность, отсутствие чувства удовольствия и счастья; в соматической: быстрое утомление, расстройства пищеварения. В работе использован многолетний преподавательский опыт работы автора на кафедре психологии.

В сентябре была проведена первичная диагностика на выявление начальной готовности студентов-первокурсников к обучению. Нами разработана теоретическая комплексная модель адаптации студентов к учебной деятельности в вузе. Проведение диагностики трудностей психологической адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности основывалось на подходе к адаптации как пролонгированной социализации и самореализации личности. Мы учитывали, что содержание и структура образовательной среды Ингушского государственного университета определяются национальными особенностями, показательными в современных условиях. Среди обследованных студентов более 86 % студентов иногородних, представителей различных национальностей. Подавляющее большинство абитуриентов поступили в Университет из общеобразовательных школ, расположенных в сельской местности, наша экспериментальная работа проводилась непосредственно с выпускниками школ из сельской местности.

В ходе адаптации к обучению в вузе у первокурсников вырабатываются устойчивые навыки удовлетворения требований, предъявляемых к нему в ходе обучения в высшей школе, которые основываются на приспособительных реакциях. Именно на первом курсе проходит адаптация к образовательной и социокультурной среде вуза, на более старших происходит адаптация к избранной профессии и специальности. Каким образом возможно ускорить процесс адаптации первокурсника к новой деятельности, совершенно иному быту и режиму, как оптимизировать условия образовательной среды, явилось чрезвычайно важной задачей, так как напрямую влияет на текущие и предстоящие успехи студентов, на процесс профессионального становления будущего выпускника.

Исследование особенностей психических состояний первокурсников на начальном этапе обучения позволил определить студентов, входящих в группу риска. Высокое эмоциональное напряжение студентов-первокурсников вызывает непосильный для них объем учебной информации, который с трудом осваивается при отсутствии навыков самостоятельной учебной работы, часто вызывая разочарование в будущей профессии [3].

Психофизиологическим следствием дезадаптации студентов на первом году обучения в вузе стало переутомление, повышенная чувствительность к перегрузкам, высокий уровень участия волевых компонентов и постоянной активной работы сознания, большое количество новой информации и сложности комплекса учебных действий. По данным проведенного нами анкетирования, все 150 опрошенных студентов считали, что их учебная деятельность связана с психоэмоциональными перегрузками, при этом каждый второй (52%) оценивали их как значительные и перманентные. 28,3% обучающихся отметили воздействия патогенного характера. Достоверность такого мнения подтверждает самооценка студентами изменения состояний их соматического и психического здоровья. Так у 53 % опрошенных отмечены проблемы в эмоциональной сфере, в сниженном настроении, повышенная раздражительность, тревожность, обидчивость, трудность регулировать эмоциональные состояния, снижение процессов запоминания и сохранения учебного материала, внимания, снижение интеллектуальной работоспособности, физических функций. 21,1% студентов указали на наличие расстройств пищеварения. Полученные результаты перекликаются с фактами, полученными в исследовании проявлений дезадаптации студентами в других вузах [2].

Как было сказано выше, нами была выделена группа студентов (22%) с высоким уровнем напряженности в системе межличностных отношений, обидчивости, тревожности, подозрительности, излишней мелочной «принципиальности», с фиксацией на негативных моментах во взаимоотношениях, приводящих к депрессивным реакциям, непониманию в межличностных отношениях, что негативно отражалось на успеваемости. В данной группе студенты не могли проранжировать собственные проблемы, что вызывало чувство «безысходности», отрицательно влияло на адаптацию и успеваемость.

Даже на этапе психологической диагностики многими студентами уже стали осознаваться причины их дезадаптации, мы получили принципиальное их согласие на оказание психологической помощи, происходил совместный поиск индивидуальных путей решения их проблем. В процессе оказания психологической помощи, мы ориентировались на способности и личностные качества студентов, которые могли бы помочь им преодолеть сложные ситуации, их жизненные ресурсы личности. Жизненные ресурсы мы понимали и рассматривали как источник внутренних сил, который непременно помогает студенту преодолеть необычные жизненные ситуации, справится со стрессовым фактором, внутренними и внешними трудностями, прийти к правильному решению, раскрыть свой личностный потенциал.

К внешним ресурсам мы отнесли социальную поддержку со стороны семьи и близких, взаимопомощь в среде однокурсников. Внутренними ресурсами стало развитие интеллектуальных и эмоциональных качеств, духовного потенциала, стрессоустойчивости. В работе со студентами отрабатывались техники управления своими эмоциями и состояниями, использования внешних и внутренних ресурсов.

Большое внимание мы обращали на формирование мировоззрения, которое повлияло на устойчивую позитивную картину мира и помогало студенту справиться с изменениями, происшедшими в их судьбе.

Многими студентами жизненная ситуация интерпретировалась как проблемная, поэтому мы отрабатывали систему навыков, умений использования репертуара поведенческих возможностей студентов, которые формировали бы помехоустойчивость в трудных ситуациях**.**

Особое внимание мы обращали на здоровый образ жизни, соблюдение режима сна и бодрствования, так как хорошее физическое и психическое здоровье помогают успешной адаптации.

Личностными особенностями студентов, способствующими преодолению кризисных ситуаций, по нашему мнению, явились оптимизм, уверенность в своих возможностях и сила духа.

На первом этапе в период активной ломки отношений студента в студенческом обществе, группе, для осознания противоречий между реальным положением дел и идеальными представлениями об обучении в вузе, осознания требований вуза, принятия или непринятия их, происходит выработка линии поведения студента, определяющая успеваемость, формирующийся статус в студенческой группе, Именно в этот период наибольшее число отчисляемых по результатам академической неуспеваемости и недисциплинированности.

Выводы. С эмоционально неустойчивыми студентами был проведен комплекс психологических тренингов, индивидуальных консультаций по специально разработанной программе [2]. Результатом явилось активное усвоение и принятие норм-требований к обучению, формирование новых отношений, связанных с образовательной деятельностью, улучшение показателей в обучении и сокращение отчислений по результатам успеваемости. Своевременная коррекция и профилактика проявлений психической дезадаптации студентов-первокурсников, приводящая к состоянию нервно-психического утомления, нарушению учебного режима, нормам продолжительности сна и отдыха, режима питания помогла положительно повлиять на адаптацию. Кроме этого, значительно усовершенствовалась коммуникативная компетентность студентов посредством специальных психолого-педагогических тренингов.

Литература:

1. Глушкова Н.И. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи: дисс.... докт. психол. наук. Ставрополь, 2005.
2. Медведева Н.И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 4 (43). С. 236-239
3. Медведева Н.И. Психологическая помощь первокурсникам в адаптации к обучению в университете // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 13. С. 314-316.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Швецова Виталина Анатольевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ») (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Шарапов Алексей Олегович
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ») (г. Белгород)

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ –ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В результате эмпирического исследования было доказано, что специфику стиля саморегуляции у будущих психологов обеспечивает структура, включающая высокий уровень развития планирования, программирования и регуляторно-личностного свойства гибкость в сочетании с позитивной включенностью моделирования, оценки результатов и регуляторно-личностного свойства самостоятельность. Именно такая взаимосвязь переменных обладает наибольшим взаимоподкреплением и взаимокомпенсацией, и приводит к высокой функциональности, устойчивости и эффективности индивидуального стиля саморегуляции будущих психологов, а также максимально способствует достижению целей их учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: стиль саморегуляции, планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность.

Annotation. As a result of empirical research, it was proved that the specificity of self-regulation style in future psychologists is provided by a structure that includes a high level of development of planning, programming, and the regulatory-personal characteristic flexibility combined with the positive inclusion of modeling, evaluation of results and the regulatory-personal characteristic independence. It is this interrelation of variables that has the greatest mutual reinforcement and mutual compensation, and leads to high functionality, stability and efficiency of the individual style of self-regulation of future psychologists, and also maximally contributes to the achievement of the goals of their educational and professional activities.

Keywords: self-regulation style, planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility, independence.

Введение. Важность исследования проблемы саморегуляции сложно переоценить, так как саморегуляция выступает фактором эффективности профессиональной деятельности и ее становления на всех этапах [1, 5, 6]. Отечественные исследования саморегуляции обращаются в качестве базисного первоисточника к концепции регулирования произвольной активности человека О.А. Конопкина [2]. Они затрагивают теоретико-методологические основы саморегуляции психических состояний в профессиональной деятельности (Б.В. Зейгарник, О.А. Конопкин, Р.С. Немов, В.И. Щедров и др.); изучение регулирующей функции психических состояний (В.А. Ганзен, Т.А. Немчин, А.О. Прохоров и др.); анализ стилевых особенностей саморегуляции (К.М. Гуревич, В.И. Моросанова, В.И. Щедров и др.) и возрастную специфику саморегуляции (Г.Ш. Габдреева, Ю.А. Мирославский, А.К. Осницкий, Т.В. Сборцева и др.). В целом отечественные ученые рассматривают саморегуляцию как единую систему, включающую многоуровневые психические процессы, обеспечивающие целенаправленную активность субъекта.

Целью нашего исследования явилось изучение специфики структуры стиля саморегуляции поведения и деятельности студентов–психологов. В настоящее время существует необходимость в системных исследованиях, позволяющих охарактеризовать уровень и структурно-функциональные особенности саморегуляции студентов в учебно-профессиональной деятельности для эффективной ее организации в современных условиях образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Вопросам структуры и типологии стилей саморегуляции поведения человека посвящены основательные работы В.И. Моросановой [4], которые послужили теоретико-методологической основой нашего исследования. В качестве взаимосвязанных звеньев регуляторных процессов автор рассматривает планирование (способность к реалистичному, самостоятельному, обдуманному целеполаганию), программирование (способность выстраивать упорядоченную, функционально связанную последовательность конкретных действий, обеспечивающую реализацию

поэтапных задач и конечной цели деятельности), моделирование (способность учитывать совокупность условий и обстоятельств при осуществлении деятельности), оценивание результатов. Под стилем саморегуляции следует подразумевать типичное сочетание регуляторных процессов разной степени развития, особенности их взаимодействия и функционирования. Можно утверждать, следуя идеям В.И. Моросановой, что успешность учебной деятельности зависит и от профиля стиля саморегуляции, и от совокупности регуляторно-личностных свойств.

В проведенном нами эмпирическом исследовании были задействованы 72 студента 3-5-х курсов факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». В соответствии с целью исследования был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [3]. Полученные результаты свидетельствуют, что у большинства респондентов (58%) был выявлен средний уровень развития стиля саморегуляции поведения и деятельности. В группу с высокими показателями общего уровня саморегуляции вошли 26% студентов. Низкие показатели обнаружены у 16% испытуемых.

Студенты с высоким общим уровнем саморегуляции отличаются осознанной потребностью планирования деятельности, умением детально обдумывать способы действия для достижения намеченной цели. В изменяющейся ситуации они способны оценивать весомые внутренние и внешние факторы, в соответствии с ними своевременно изменять и конструктивно перестраивать свои действия. Они адекватно оценивают результаты своей деятельности, обладают способностью самостоятельно, без помощи и поддержки окружающих реализовывать основные регуляторные функции при осуществлении деятельности. Высокофункциональный стиль саморегуляции обеспечивает у таких студентов эффективность выполнения их учебно-профессиональной деятельности.

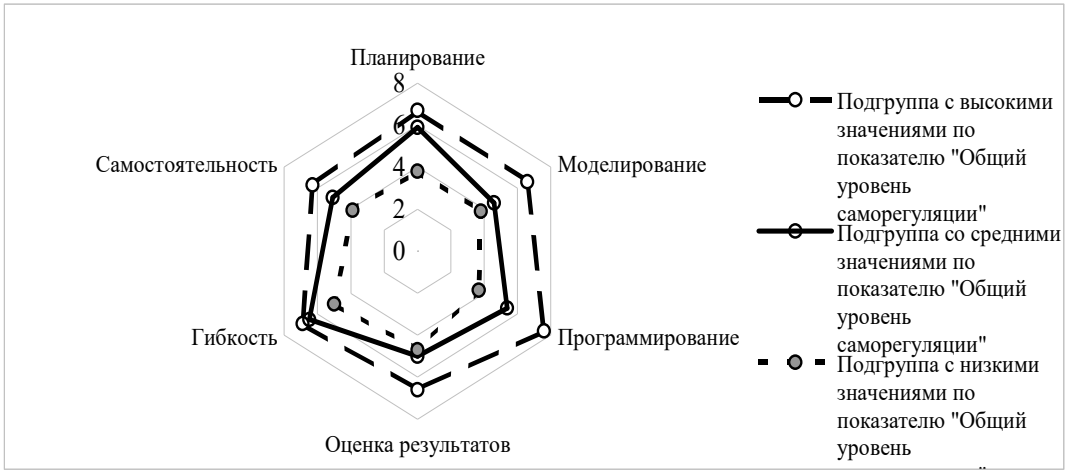

Рисунок 1. Структура стиля саморегуляции в группах студентов-психологов с низким, средним и высоким уровнями саморегуляции (ср.)

Студенты, имеющие низкое общее развитие саморегуляции, не склонны к реалистичному планированию учебно-профессиональной деятельности или вообще не ставят перед собой цели, как правило, испытывают трудности в реализации цели, не умеют выделять и анализировать существенные факторы, влияющие на осуществление деятельности, затрудняются изменять, перестраивать и корректировать свои действия в ответ на изменение ситуации. Такие характеристики стиля саморегуляции препятствуют эффективному осуществлению учебно-профессиональной деятельности. Кроме того, при низком показателе общего уровня саморегуляции снижены компенсаторные взаимосвязи, и удержание оптимального уровня саморегуляции становится невозможно. Данные студенты часто демонстрируют учебную неуспеваемость, заметное снижение продуктивности разных видов учебно-професссиональной деятельности. Студенты со средним показателем общего уровня саморегуляции по качественным характеристикам стиля саморегуляции занимают промежуточное положение между описанными группами.

Применение непараметрического Н-критерия Краскела-Уоллиса позволило сопоставить три группы респондентов, различающиеся «общим уровнем саморегуляции». Было выявлены значимые различия в группах респондентов с низким, средним и высоким уровнем развития саморегуляции ($H = 53{,}64$ при $p \leq 0{,}05$).

Последующий анализ специфики структуры стиля саморегуляции у студентов с разным общим уровнем его развития показал, что студентам, обладающим высоким общим уровнем саморегуляции присущи регуляторные процессы преимущественно высокого и среднего уровня. Данные испытуемые характеризуются, как правило, высокой степенью развития параметров «Планирование» и «Программирование», и регуляторно-личностного свойства «Гибкость». Одновременно им присущи достаточно развитые другие параметры стиля («Моделирование» и «Оценка результатов»), а также регуляторно-личностное свойство «Самостоятельность» (см. рис.1). Таким образом, достаточно высокое и сбалансированное развитие всех переменных обеспечивает высокую функциональность стиля саморегуляции.

В группе студентов со средним показателем общего уровня саморегуляции наиболее ярко представлены параметры «Планирование» и «Гибкость» (см. рис.1). Высокий уровень их развития выявлен соответственно у 48% и 38% студентов. Вероятно, именно эти параметры при необходимости возмещают слабое развитие остальных регуляторных процессов, компенсируя их недостаток, и обеспечивают дееспособность общему циклу саморегуляции. В данной группе самыми слабыми параметрами системы саморегуляции являются «Самостоятельность» и «Моделирование». Низкий уровень обнаружен соответственно у 38% и у 30% испытуемых. В целом, у студентов-психологов с умеренным общим уровнем саморегуляции доминирует средний уровень развития регуляторных процессов в сочетании с низкими показателями по отдельным

компонентам. Присущий данной группе респондентов стиль саморегуляции имеет черты нестабильности, наличия процессов компенсации, снижения общей функциональности.

У студентов с низким общим уровнем саморегуляции основные параметры представлены на среднем и низком уровне развития. Наиболее благоприятные показатели сохраняют параметры «Оценка результатов» и «Гибкость» (см. рис.1). У 91% студентов группы обнаружен средний уровень развития. Самый низкий уровень выявлен по параметрам «Программирование» и «Самостоятельность». Он присущ 100% студентов данной группы. В целом, присущий данной группе студентов-психологов стиль саморегуляции отличается искаженностью (несформированностью регуляторных процессов), низкой и нестабильной общей функциональностью.

В связи с тем, что нами были выявлены шкалы с распределением, не соответствующим нормальному, с целью дальнейшего изучения структурных особенностей стиля саморегуляции у респондентов с разным уровнем саморегуляции применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Результаты математико-статистического анализа свидетельствуют, что выборки испытуемых с высоким и средним общим уровнем саморегуляции значимо различаются по показателям «Гибкость» (U = 162,4 при p≤0,01), «Планирование» (U = 152,0 при p≤0,01) и «Программирование» (U = 101,6 при p≤0,01). Группы студентов-психологов со средним и низким уровнем саморегуляции значимо различаются по тем же переменным. Группы с высоким и низким общим уровнем саморегуляции значимо различаются по всем параметрам стиля. Таким образом, степень развитости процессов планирования, программирования и регуляторной гибкости обусловливают общий уровень и структурно-функциональные различия в стиле саморегуляции поведения у студентов-психологов.

Для выявления особенностей структуры стиля саморегуляции в группах студентов с разным уровнем саморегуляции путем оценки интеркорреляций параметров использовался r-коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Полученные результаты представлены на рисунках 2, 3, 4. Обратимся к их описанию. Наиболее значимые положительные связи в группе студентов-психологов с высоким уровнем саморегуляции выявлены между «общим уровнем саморегуляции» (ОУС) и «планированием» (r=0,86 при p≤0,01), ОУС и «программированием» (r=0,84 при p≤0,01), ОУС и «гибкостью» (r=0,82 при p≤0,01), ОУС и «моделированием» (r=0,68 при p≤0,01), ОУС и «самостоятельностью (r=0,6 при p≤0,01). Также выявлена наиболее характерная связь между самими компонентами стиля, а именно, между «планированием» и «программированием» (r=0,93 при p≤0,01) (см. рис. 2).

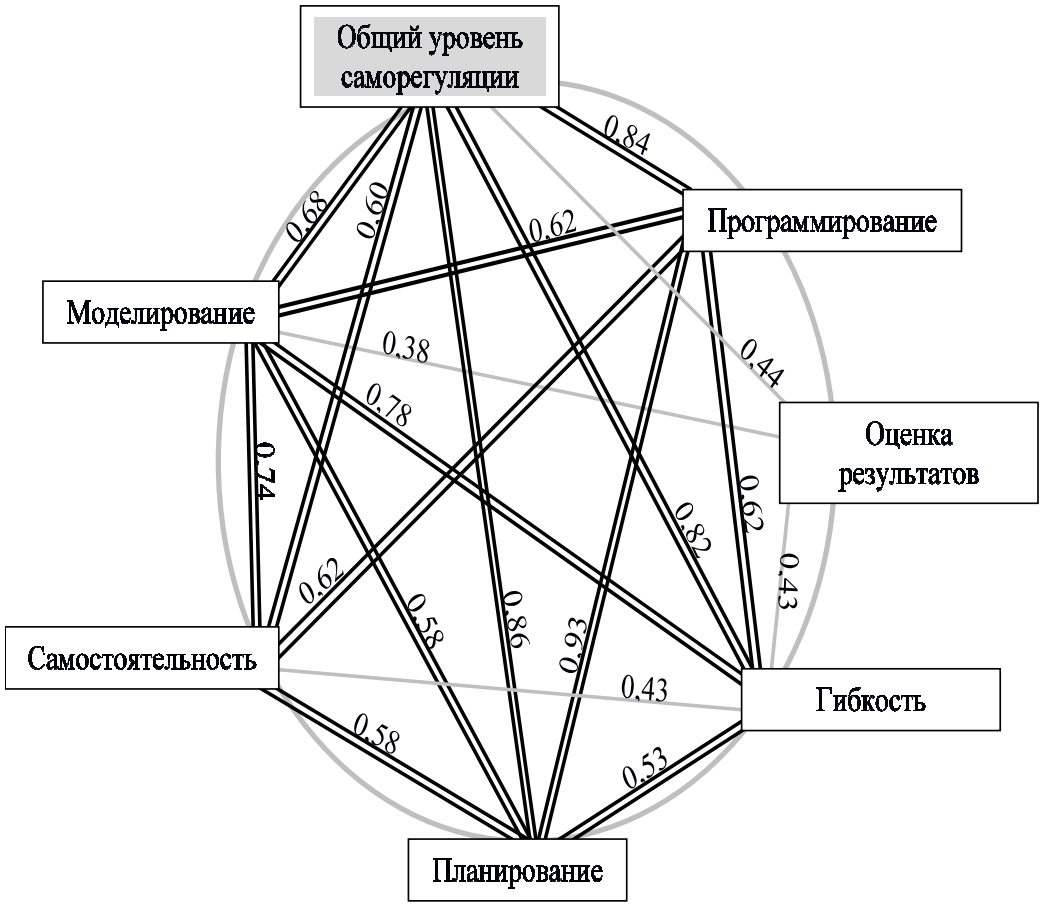

Рисунок 2. Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции в группе студентов с высоким уровнем саморегуляции

Условные обозначения: «— » – значимые позитивные связи; «==» – наиболее значимые позитивные связи; «- -» – значимые отрицательные связи; «= =»– наиболее значимые отрицательные связи

Значимые интеркорреляции обнаружены и между другими параметрами стиля: «планированием» и «самостоятельностью» (r=0,58 при p≤0,01), «планированием» и «моделированием» (r=0,58 при p≤0,01),

«планированием» и «гибкостью» (r=0,53 при p≤0,01), между «программированием» и остальными переменными (см. рис. 2).

Существенные, но менее значимые в сравнении с вышеописанными, выявлены положительные корреляции между другими компонентами стиля. Отметим, что в специфике структурного профиля стиля с высоким уровнем развития саморегуляции у студентов-психологов не обнаружено отрицательных интеркорреляций, что свидетельствует об отсутствии системных противоречий, устойчивости и гармоничности.

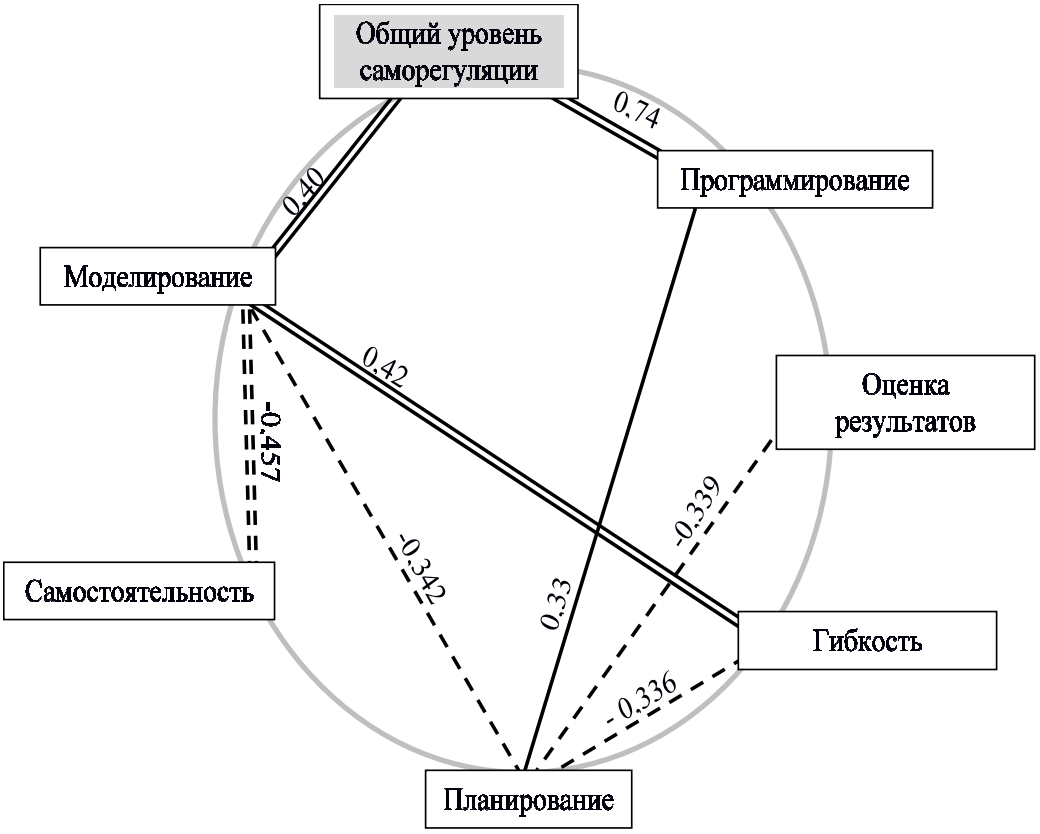

Рисунок 3. Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции в группе студентов-психологов со средним уровнем саморегуляции

Условные обозначения: «— » – значимые позитивные связи; «==» – наиболее значимые позитивные связи; «- -» – значимые отрицательные связи; «= =»– наиболее значимые отрицательные связи

Анализ структурных интеркорреляций, характерных для группы респондентов со средним уровнем развития саморегуляции наглядно представлен на рис. 3. Наиболее существенная положительная связь выявлена между «общим уровнем саморегуляции» и «программированим» (r=0,74 при p≤0,01). Также обнаружены другие значимые позитивные интеркорреляции: между «моделированием» и «гибкостью», «общим уровнем саморегуляции» и «моделированием», «программированием» и «планированием» (см. рис. 3).

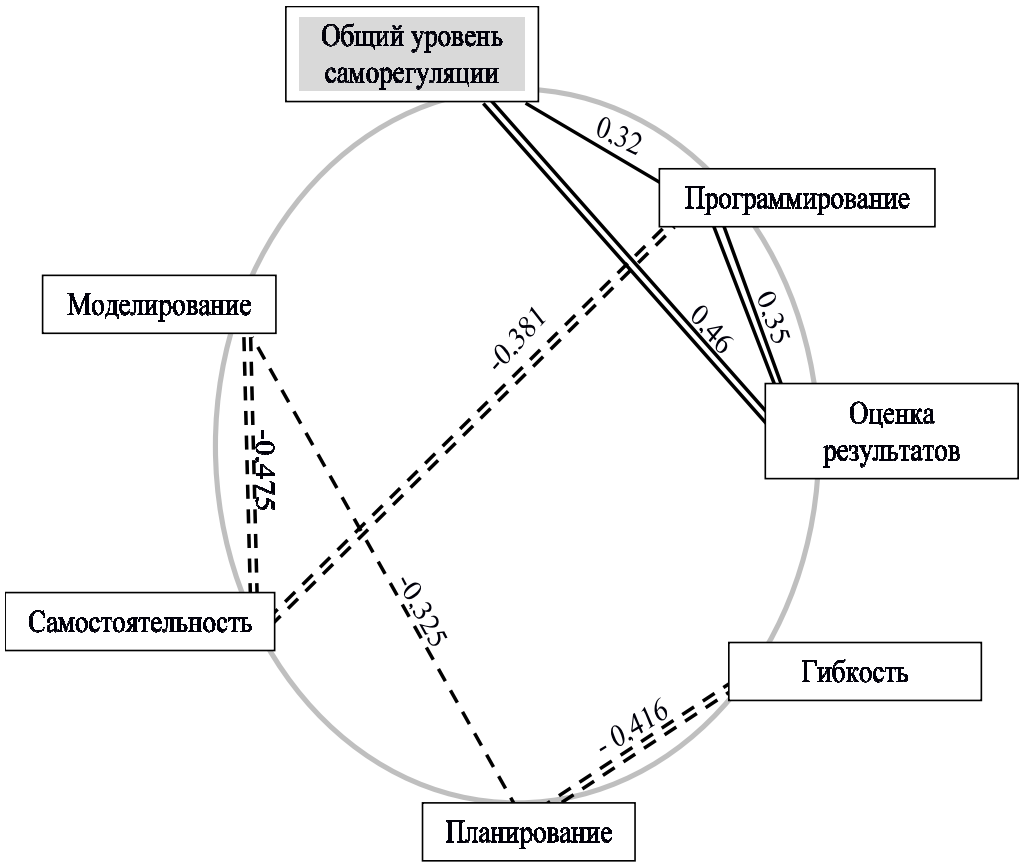

Рисунок 4. Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции в группе студентов-психологов с низким уровнем саморегуляции

Условные обозначения: «— » – значимые позитивные связи; «==» – наиболее значимые позитивные связи; «- -» – значимые отрицательные связи; «= =»– наиболее значимые отрицательные связи

В анализируемой структурной организации стилевой саморегуляции выявлены отрицательные интеркорреляции между: «моделированием» и «самостоятельностью» (r=-0,46 при p≤0,01), и «планированием» и «моделированием» (r=-0,34 при p≤0,01), «планированием» и «гибкостью», «планированием» и «оценкой результата» (r=-0,34 при p≤0,05), (r=-0,34 при p≤0,05). Таким образом, особенности структурного профиля стиля со средним уровнем саморегуляции у студентов-психологов обнаруживаются в наличии отрицательных интеркорреляций, т.е. противоречий, и в снижении количества положительных связей, что приводит к разбалансировке системы регуляции, снижению ее общей функциональности и эффективности.

В ходе анализа структурного профиля студентов-психологов с низким уровнем саморегуляции выявлены положительные значимые связи между «общим уровнем саморегуляции» (ОУС) и «оценкой результатов» (r=0,46 при p≤0,01), ОУС и «программированием» (r=0,32 при p≤0,05), «программированием» и «оценкой результатов» (r=0,35 при p≤0,01 (см. рис. 4).

Кроме того, обнаружены отрицательные интеркорреляции между: «моделированием» и «самостоятельностью», «планированием» и «гибкостью», «самостоятельностью» и «программированием», «моделированием» и «планированием» (см. рис. 4). Таким образом, студентам с низким общим уровнем саморегуляции свойственны искажение и разбалансировка системы стиля саморегуляции деятельности, которые выражаются в низком развитии ряда регуляторных процессов и в появлении значимых обратных интеркорреляций, неизбежно снижающих эффективность саморегуляции.

Выводы. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что специфику индивидуально-стилевой саморегуляции у студентов-психологов определяют процессы планирования, программирования и регуляторно-личностное свойство гибкость. Такая система внутренних связей, как высокое развитие планирования, программирования и гибкости с позитивной включенностью остальных параметров стиля (моделирования, оценки результатов и самостоятельности), максимально задействует процессы взаимоподкрепления и взаимокомпенсации, и придает высокую функциональность и устойчивость стилю саморегуляции будущих психологов. Наиболее гармоничной интеркорреляционной структурой отличается стиль саморегуляции студентов с высоким общим уровнем саморегуляции произвольной активности, в котором отсутствуют неразвитые регуляторные процессы и отрицательные связи.

Следовательно, при формировании стиля саморегуляции, максимально обеспечивающего эффективность и стабильную успешность учебно-профессиональной деятельности, студентам-психологам следует обратить внимание преимущественно на умение планировать свою деятельность, самостоятельно выдвигать упорядоченные и реалистичные цели, детально продумывать способы действий для их достижения, умение быстро оценить изменение значимых внутренних и внешних условий и производить соответствующую коррекцию.

Литература:
1. Бильданова В.Р. Приемы психологической саморегуляции в деятельности учителя / Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Спецвыпуск №1. – С. 30.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Ленанд. – 2011. – 320 с.
3. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей / Теоретическая и Экспериментальная психология. – 2014. – №4. – С. 57-65.
4. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека / Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118-127.
5. Улановская Л.С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов: Автореферат дисс. … канд. психол. наук. – М.: НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия» 2011. – 30 с.
6. Черенева Е.А. Теоретические основы проблемы саморегуляции предметной деятельности и поведения / Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 7-11.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Ярославкина Екатерина Владимировна
ФГБОУ ВО "Сахалинский государственный университет" (г. Южно-Сахалинск)

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ НА ВЫБОР ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи акцентуаций характера подростков и направленностью дополнительного образования, описываются результаты проведенного исследования трех групп подростков, включенных в различные объединения дополнительного образования.
Ключевые слова: подросток, акцентуации характера, дополнительное образование.
Annotation. In the article a question is examined about intercommunication of accentuations of character of teenagers and by the orientation of additional education, research results of three groups of the teenagers plugged in the different associations of additional education are described.
Keywords: teenager, character accentuation, additional education.

Введение. Подростковый период – это время, когда родители и педагоги обязаны подготовить детей к взрослой жизни, научить их ответственности, организованности и самоконтролю, умению ставить собственные цели и делать то, что сами же себе наметили. Взрослые должны понимать, что личностный рост человека возможен в том случае, если он будет заниматься делом, которое ему нравится, то есть когда выбранная деятельность соответствует особенностям его характера.

Подростковый возраст важен для дальнейшего самоопределения человека;своевременное выявление особенностей характера подростков и применение этих знаний педагогами и родителями в помощи обучающимся при выборе объединения дополнительного образования во многом определяет их будущую профессиональную успешность.

Изложение основного материала статьи. Проблемами особенностей характера подростков в истории психологии занимались многие отечественные и зарубежные учёные. Немецкий психиатр К. Леонгард выдвинул предположение о наличии основных и дополнительных черт личности и ввёл в психологию понятие «акцентуации», составил классификацию типов акцентуаций. Советский психиатр А.Е. Личко на основе описания акцентуаций личности К. Леонгарда предложил классификацию акцентуаций характера, которая была построена на основе наблюдений за подростками [1].

Русский психолог Б.Г. Ананьев говорил о невозможности планирования и проектирования оптимальных режимов воспитания без учета особенностей как возрастно-половых характеристик личности, так и характеристик высшей структуры личности, ее мировоззрения, направленности, ценностных ориентаций и целей [2].

Связь между психологическим типом человека и деятельностью, которой он занимается, обосновал американский психолог Дж. Холланд. Согласно его подходу, существует шесть типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский и конвенциональный. Удовлетворенность деятельностью, и, следовательно, ее эффективность зависит от того, насколько выбранный вид деятельности соответствует типу личности. Резапкина Г.В., занимаясь вопросом о взаимовлиянии акцентуации и предпочитаемым видом деятельности, разработала методику, позволяющую подросткам в возрасте от 14 лет уточнить свои характерологические особенности и соотнести их с видами предпочитаемой деятельности [2].

Исследования взаимовлияния личностных качеств человека и выбора вида деятельности, которой он занимается, проводились такими психологами, как С.Ф. Вакарина, Э.Ф. Зеер, И.В. Крыжановская, Н.Р. Лавренко, М.Е. Литвак, С.Н. Морозюк и др.

Несмотря на имеющиеся исследования в сфере акцентуаций характера в психологии, эта проблема не теряет своей актуальности. На наш взгляд, особую практическую значимость имеет аспект соотнесения акцентуаций характера и той сферы деятельности подростка, в которой он смог бы достичь максимальных успехов.

Наше эмпирическое исследование проводилось на протяжении одного полугода в период с 12.2017 г. по 06.2018 г. В исследовании приняло участие 38 подростков в возрасте 13-14 лет, которые занимаются в различных по направленности объединениях дополнительного образования.

1 группа – туристско-краеведческая направленность: группа подростков в количестве 12 человек из 8 класса МБОУ СОШ №23 г. Южно-Сахалинска, посещающие вместе с классным руководителем туристические мероприятия, а также мероприятия, проводимые туристским клубом «Адреналин» (2 и 3-ий года обучения).

2 группа – художественная направленность: обучающиеся подросткового возраста (13-14 лет) из 14 человек (3-ий год обучения), занимающихся в МБУ ДО «Детская художественная школа» г. Южно-Сахалинска.

3 группа – физкультурно-оздоровительная направленность: обучающиеся подросткового возраста (13-14 лет) в количестве 12 человек (2 и 3-ий года обучения), посещающие отделение спортивной борьбы в МБУ ДО СДЮСШОР по греко-римской борьбе г. Южно-Сахалинска.

В соответствии с целью нашего исследования были использованы следующие метод тест-опросник Г. Шмишека-К. Леонгарда «Методика акцентуаций характера и темперамента» (тест опубликован Г. Шмишеком в 1970 году и является модификацией «Методики изучения акцентуаций личности К. Леонгарда») [3]. Этот тест более прост для проведения в сравнении с «Патохарактерологическим опросником для подростков» А.Е.Личко и «Методикой изучения акцентуаций личности К.Леонгарда». Тест предназначен для выявления акцентуированных черт характера подростков. Его можно применять для определения акцентуаций характера в процессе обучения, в процессе психологического консультирования и для помощи подросткам в их профессиональном самоопределении.

Результаты психодиагностического тестирования с помощью теста-опросника представлены в рисунках 1, 2 и 3.

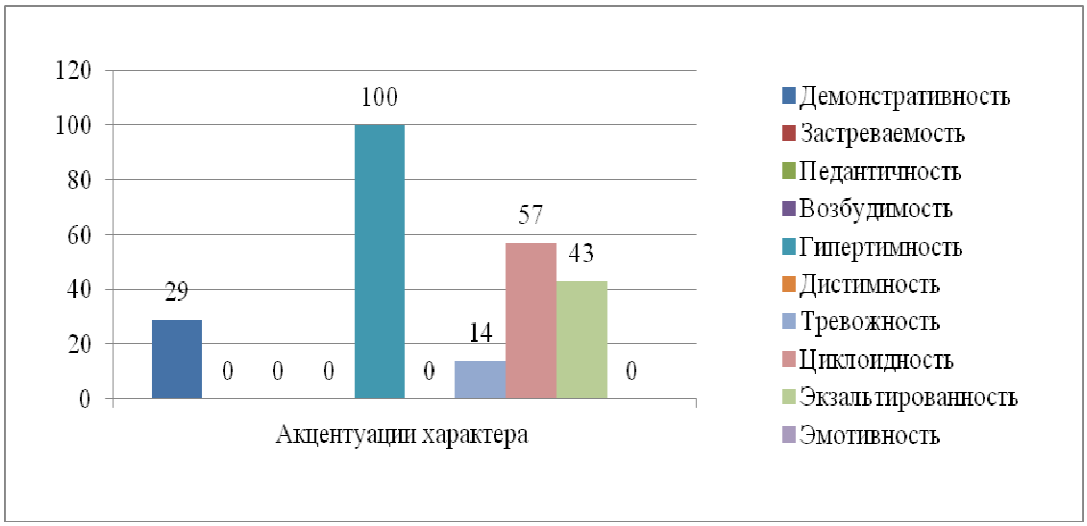

Рисунок 1. Столбиковая диаграмма выраженности явных и скрытых акцентуаций характера в процентном соотношении в 1 группе

В 1 группе туристско-краеведческой направленности преобладают следующие акцентуации характера: гипертимность (100%), циклоидность (57%) и достаточно часто встречается экзальтированность (43%).

Исходя из полученных результатов, можно составить психологическую характеристику подростков данной группы, имеющих выявленные акцентуированные черты характера.

Гипертимные подростки из 1 группы с их контактностью, энергичностью, жаждой деятельности, оптимизмом, инициативностью посещают занятия в туристической секции соответственно предрасположенности к этой деятельности своего характера. Там они реализовывают потребность в общении и движении. Высокие показатели гипертимности свидетельствуют о мощной физической и психической энергии. Гипертимность – важное условие активности человека, благодаря которому он обычно достигает успехов.

Циклоидность, которая также имеет высокие показатели в этой группе, по мнению К. Леонгарда, характеризуется частыми периодическими сменами настроения (в период повышенного настроения такие люди являются общительными, а в период подавленного – замкнутыми).

Туристическая деятельность предполагает чередование активных занятий или походов и спокойного разбора проделанной работы, что как раз подходит для подростков циклоидного типа: в периоды повышенного настроения могут заниматься коллективной деятельностью, активно общаться, а в периоды подавленного настроения имеют возможность уединиться (например, фотографировать, рыбачить или просто созерцать пейзажи).

Достаточно высокие показатели экзальтированности в данной группе говорят о наличие у подростков хорошего вкуса, яркости и искренности чувств. Длительные прогулки на природе подальше от городов, фотографирование пейзажей, – всё это соответствует характеру экзальтированных подростков. Также можно сказать, что особенности туристической деятельности способствуют воспитанию экзальтированных черт у подростков.

На рисунке 2 представлены результаты диагностики акцентуаций характера подростков художественной направленности дополнительного образования.

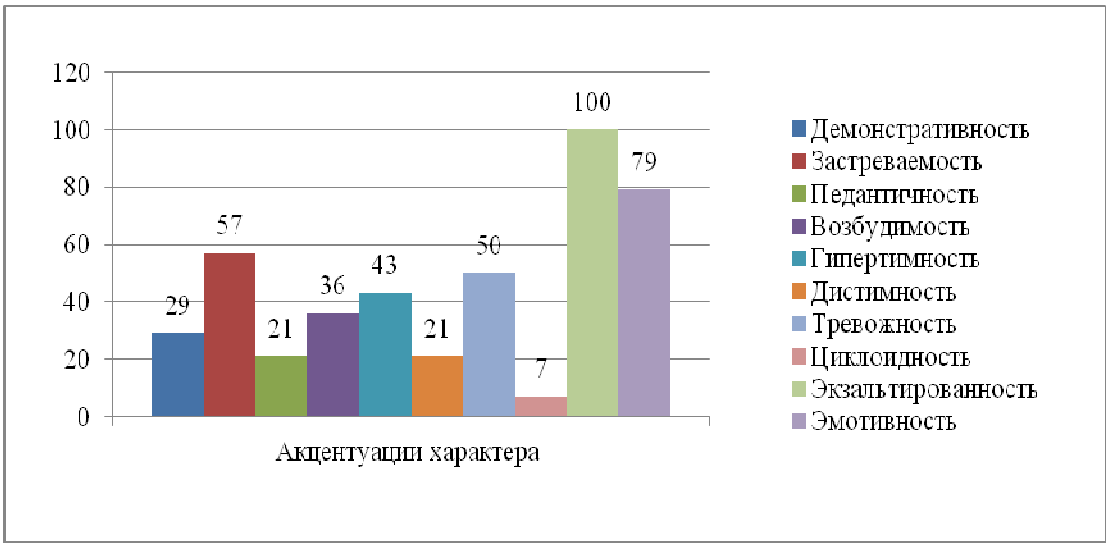

Рисунок 2. Столбиковая диаграмма выраженности явных и скрытых акцентуаций характера в процентном соотношении во 2 группе

Во 2 группе художественной направленности преобладают следующие акцентуации характера: экзальтированность (100%), эмотивность (79%) и достаточно часто встречаются застреваемость (57%) и тревожность (50%).

Исходя из полученных результатов, можно составить психологическую характеристику подростков данной группы, имеющих выявленные акцентуации характера.

Высокая впечатлительность, яркость в выражении чувств, художественный вкус экзальтированных подростков из 2 группы художественной направленности, и даже их чрезмерная чувствительность, как людей эмотивного типа, помогают им реализовывать себя в деятельности, связанной с искусством. В то же время, 2,5 года занятий в художественной школе привили подросткам этой группы хороший вкус (во время знакомства с культурным наследием прошлых эпох), яркость и искренность чувств (в ходе создания творческих работ), а также такие качества экзальтированного типа, как альтруистичность, чувства сострадания (в ходе сбора материала к композициям на определённые темы, например: «Помоги птицам зимой», «Мой дедушка (бабушка) ветеран» и др.).

Люди эмотивного типа, по мнению К. Леонгарда, предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты. Их привлекательными чертами психолог называет доброту, сострадательность, обостренное чувство долга, исполнительность. Эти характерные особенности, по нашему мнению, также располагают к занятиям творчеством, а занятия творчеством усиливают эти черты характера.

Подростки с застревающим типом акцентуации могут посещать любые объединения дополнительного образования, где есть возможность проявить себя. Признание заслуг, следование их примеру, стремление добиться высоких показателей в любом деле, за которое берутся, предъявление высоких требований к себе, – эти особенности подходят для занятий художественным творчеством, участия в конкурсах и олимпиадах. И, наоборот, конкурсные мероприятия стимулирует развитие таких особенностей характера, как стремление проявить себя с лучшей стороны, добиться высоких показателей в каком-то деле.

Достаточно высокие показатели тревожности характеризуют подростков этой группы как самокритичных, исполнительных, но неуверенных в себе. Занятия изобразительным искусством очень подходят таким подросткам в качестве арт-терапии.

На рисунке 3 представлены результаты диагностики акцентуаций характера подростков физкультурно-оздоровительной направленности дополнительного образования.

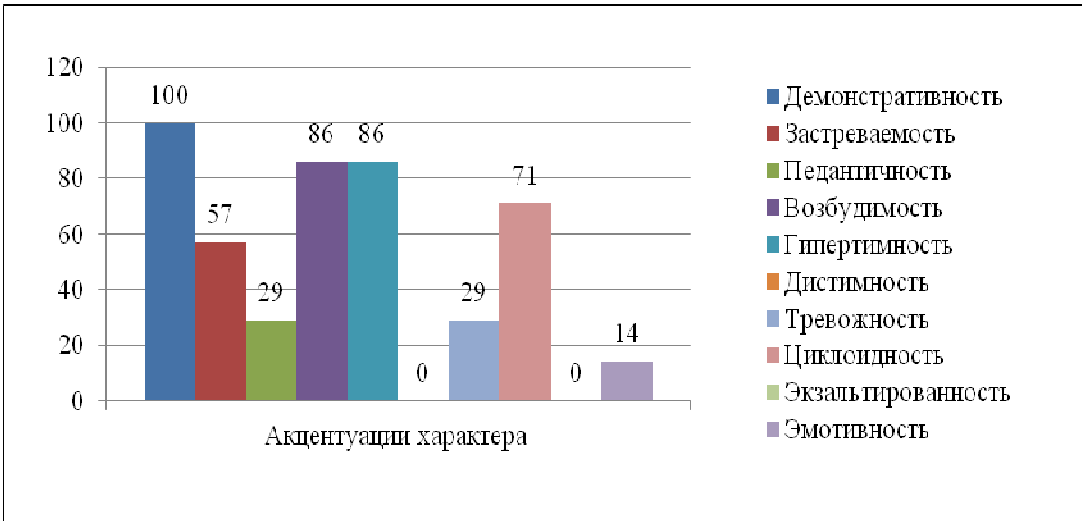

Рисунок 3. Столбиковая диаграмма выраженности явных и скрытых акцентуаций характера в процентном соотношении в 3 группе

В 3 группе физкультурно-оздоровительной направленности преобладают следующие акцентуации характера: демонстративность (100%), возбудимость (86%), гипертимность (86%), циклоидность (71%) и застреваемость (57%).

Исходя из полученных результатов, можно составить психологическую характеристику подростков данной группы, имеющих данные акцентуированные черты характера.

Высокие показатели гипертимности свидетельствуют о высоких показателях физической и психической энергии. Гипертимность – важное условие активности человека, благодаря которому он обычно достигает успехов. Мы предполагаем, что подросткам с этими чертами характера занятия спортом помогут реализовать такие качества, как стремление к лидерству, высокие притязания, целеустремлённость, потребность в движении. Подростки, которые имеют высокие показатели возбудимости, на тренировках выплёскивают агрессию, излишнюю энергию, при этом очень важно, что занятия спортом развивают у этих подростков выдержку и самоконтроль.

У подростков этой группы также выражен застревающий тип акцентуации. Они любят, когда признают их заслуги, следуют их примеру, стремятся добиться высоких показателей в любом деле, за которое они берутся, предъявляют к себе высокие требования и упорство. Мы считаем, что эти особенности подходят для занятий спортом и участия в соревнованиях.

Выводы. Таким образом, по результатам проведённого исследования на выявление акцентуированных черт характера лиц подросткового возраста с помощью теста-опросника Г.Шмишека-К.Леонгарда «Методика акцентуаций характера и темперамента» в трёх группах обучающихся дополнительного образования, имеющих разную направленность, были выявлены преобладающие акцентуации характера. В 1 группе туристско-краеведческой направленности преобладают следующие акцентуации характера: гипертимность, циклоидность и экзальтированность. Во 2 группе художественной направленности преобладают следующие акцентуации характера: экзальтированность, эмотивность, застреваемость и тревожность. В 3 группе физкультурно-оздоровительной направленности были выявлены следующие акцентуации характера: демонстративность, гипертимность, возбудимость, циклоидность и застреваемость.

На основании результатов проведенного исследования могут быть составлены основные психолого-педагогические рекомендации родителям и педагогам следующего плана:

во-первых, выстраивая взаимодействие с ребенком, необходимо учитывать особенности его характера. Если у подростка явная или скрытая акцентуация характера, необходимо уделять этому особое внимание, оберегая его от тех ситуаций, которые являются для него «слабым местом», способных спровоцировать срывы и неврозы;

во-вторых, в подростковом возрасте ребенок обязательно должен быть вовлечен в дополнительное образование (по многим причинам) и выбор дополнительной общеобразовательной программы должен соотноситься с особенностями характера подростков, т.е. выбирая ту или иную направленность дополнительного образования, очень важно брать во внимание особенности характера подростка с точки зрения того, насколько данная деятельность конгруэнтна с чертами характера подростка.

Литература:

1. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 288-318.

2. Резапкина Г.В. Акцентуация и выбор профессии // «Школьные технологии». – 2011. №1. – С. 170-179.

3. Тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда – «Методика Акцентуации характера и темперамента личности» [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни [сайт].[2018].URL:http://psycabi.net/testy/395-test-oprosnik-g-shmisheka-k-leongarda-metodika-aktsentuatsii-kharaktera-i-temperamenta (дата обращения: 20.11. 2016)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Белова Е. Н. **Алексейцева А. А.**	**УПРАВЛЕНИЕ СЕТЕВЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**	**4**
Борисова О. Н.	**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ**	**7**
Борлакова А. Х.	**О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**	**10**
Булаева М. Н. **Ваганова О. И.** **Иляшенко Л. К.**	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**13**
Булаева М. Н. **Иванова Д. С.**	**ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ИННОВАЦИЯМИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**17**
Васильева Г. М. **Виноградова М. В.**	**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛЕКСИКИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМЫ «ГОЛОС»)**	**19**
Васильева С. Е. **Медведева Е. Ю.**	**ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**	**22**
Вершинина Г. Б.	**ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ДЕЯТЕЛЯ ИСКУССТВА В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ – ФИЛОЛОГА**	**25**
Гаврикова Ю. А. **Дементьева К. С.**	**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СМЫСЛОВОМУ АНАЛИЗУ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**	**29**
Жигулева Л. Ю.	**СУЩНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОЧИСЛЕННОЙ ШКОЛЕ**	**33**
Карамышева С. Н.	**БИОГРАФИЯ УЧЁНОГО КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ СРЕЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ: К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПРОФЕССОРА В. Д. КУДРЯВЦЕВА**	**39**
Кашицына Ю. Н. **Романова Г. А.**	**О ТРЕБОВАНИЯХ К АУДИТОРНЫМ ЗАНЯТИЯМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**43**
Кисова В. В. **Разуваева Н. Е.**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**46**
Коннова А. С.	**ТВОРЧЕСКИЕ КОНКУРСЫ И ОЛИМПИАДЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ**	**48**
Копцева Т. А. **Копцев В. П.**	**ВЫСТАВКА ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОПЫТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ В РЕГИОНАХ РОССИИ**	**51**
Коровин С. С. **Ермакова М. А.**	**ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЯ В ПРАКТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**	**54**
Краснокутская О. А.	**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОЙ СФЕРОЙ РЕБЕНКА**	**57**
Круподерова Е. П. **Круподерова К. Р.**	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ БУДУЩИМИ МАГИСТРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**60**

Лаврентьева М. А. Балашкина Е. Д.	РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ	63
Манджиева Н. Н.	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	66
Медведева С. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	68
Меликов З. А.	ИСПРОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ИНФОРМАТИКА И ИКТ»	72
Михайлова О. Н. Толок Е. С.	О ПРОБЛЕМЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ЭНЕРГОТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	74
Морозова Е. А. Алисов Е. А.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНОГО СОЗНАНИЯ ЮНОШЕСТВА	77
Мущинина Л. Н.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ И ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	80
Новиков И. В. Квашнина Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИИ МАЛЬЧИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА ЗАНЯТИЯХ СПОРТИВНОЙ ГИМНАСТИКОЙ	82
Нурутдинова А. Р. Дмитриева Е. В. Ириан Васало Баэз	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: СОСТАВ И КРИТЕРИИ (НА ПРИМЕРЕ: ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)	85
Обыденников Г. А. Добрянская З. И.	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОК – 8 СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ У СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ	88
Павлова Е. И.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ	91
Павозкова О. Е. Маракушина И.Г. Старостина Е. Н.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА С СУБЪЕКТАМИ СФЕРЫ ТРУДА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	94
Пак Л. Г.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	96
Панов Н. А. Тараканова А. Н.	ПИЛОТНЫЙ ПРОЕКТ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА (НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖЕЙ САНКТ-ПЕТРБУРГА)	99
Панфилова Т. О. Каштанова С. Н.	О ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	102
Петрунина М. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	105
Пилипчевская Н. В.	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ	108
Пилюк Н. Н. Тихонова И. В. Барчо О. Ф.	ПОЛОВОЙ ДИМОРФИЗМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ	111
Попова В. И.	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ ИЛИ КАК ДОСТИЧЬ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	114
Пронкина С. А.	СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ»	117

Растегаева Д. А. Филимонюк Л. А.	СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ДУАЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	119
Редников А. Н.	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	122
Рысова С. Б.	ПРОБЛЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ И ДИАГНОСТИКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	124
Рюмшина Е. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ОКАЗАНИЯ УСЛУГ И РАБОТ С ОБРАЩЕНИЯМИ ГРАЖДАН В ОРГАНАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	127
Садриева Л. М. Салихова Г. Л.	ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ БАЗ ДАННЫХ У МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 15.04.04 «АВТОМАТИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ПРОИЗВОДСТВ»	130
Сайгушев Н. Я. Веденеева О. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	133
Сайфуллина Н. А.	ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	136
Салахбеков А. П. Умаев А. У. Булуева Ш. И.	РОЛЬ ИНТЕРЕСОВ И СПОСОБНОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ	138
Сальцева С. В.	ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	142
Свиридова Д. В. Медведева Е. Ю.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	146
Сергеева М. Г. Караванова Л. Ж.	МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	149
Сергеева М. Г. Мачехина Н. А.	СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	153
Сибгатуллин А. Ю.	ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ	158
Сизова О. А. Старостина А. Д.	НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»	161
Сизова О. А.	К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	163
Соколов Н. Г. Овчинников В. П. Фарберов М. Б.	ОРГАНИЗАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	166
Соловьева Н. Ю.	РАБОТА НАД ПОНЯТИЕМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БАКАЛАВРАМИ РГУП ПРЕДМЕТА «РИТОРИКА»	168
Спиридонова М. И.	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПИЩЕВОМ ВУЗЕ НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ХИМИИ	170

Старостин В. Г. Халилуллин Ф. Ф.	РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КУРСАНТАМИ ВУЗОВ МВД РОССИИ	174
Стаценко Е. Р.	ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И СЕРВИСА МАГУ)	177
Степаненко Л. В.	РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ВОПЛОЩЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	180
Столярчук Л. И. Козлова А. В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ (НА ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)	183
Талеева А. С.	ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	186
Тебердиева Ж. И.	СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	189
Тенчурин А. Ю.	ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО – ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	192
Терентьева А. В.	ЗНАЧЕНИЕ ОПЫТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ УЗБЕКИСТНА В ЛЕНИНГРАДЕ В 60-Е ГОДЫ XX ВЕКА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	195
Тумасян С. В. Вакуленко Е. Г.	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ)	197
Тюрина З. С.	К ВОПРОСУ МЕТАФОРИЧНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ	200
Уртенов Н. С. Тевонян Н. С.	ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К МАТЕМАТИКЕ	203
Ушанов С. В.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	206
Ушницкая О. В. Жулина Е. В.	БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	210
Федосеева Т. А.	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ	212
Феофилактов И. А.	СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СЛУЖЕБНО-ПЛАНОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ	216
Фоменко Е. И.	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	218
Фролова Т. П.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ	221
Хижная А. В. Цыплакова С. А. Пасечник А. С.	СОДЕРЖАНИЕ И МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА КОЛЛЕДЖА	225
Хлыбова М. А.	ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	229
Хотулёва О. В. Егорова Г. В. Завальцева О. А.	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	231

Хурамшин И. Г. Симзяева Е. Н. Рукавишников Д. А.	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	235
Чакушкина А. С.	ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКИ, СОДЕРЖАЩЕЙ ОЦЕНКУ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА, В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ	238
Чернятин М. С.	ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВОПРОСОВ И ЗАДАНИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЦЕНТРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ	241
Чижакова Г. И. Бочаров А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ	245
Чикенева И. В.	РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	247
Чумакова Я. А.	СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ	252
Швец А. А.	РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА	254
Шевченко Г. И.	ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	257
Шейнова Т. Г. Сахарова А. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФЕМНОГО СОСТАВА СЛОВА	260
Шерстобитова И. А.	КОНЦЕПТ «НИГИЛИЗМ» В ЕСТЕСТВОЗНАНИИ И В ДИСКУРСЕ РОМАНА И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»	263
Щербакова Е. Е. Львова М. В. Плешков А. В.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НЕОБХОДИМЫХ КАЧЕСТВ КРЕАТИВНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	267
Яковлева С. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ	269
Ярош М. А.	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПАРАТИВНО-ОПОРНОЙ СУБКОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	273
Ярычев Н. У. Кучмезов Р. А.	УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПОСОБНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ УСТАНАВЛИВАТЬ ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ С НАСЕЛЕНИЕМ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ	276
Яшкова Е. В. Синева Н. Л. Исламова Г. И.	РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНЫХ ТРАЕКТОРИЙ МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ	278
ПСИХОЛОГИЯ		
Барсуков А. В. Семикова Л. А. Маркелова Т. В.	ПРОБЛЕМА САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ	282
Карпушкина Н. В. Цветкова Е. В.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ «ОБРАЗА Я» ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И НОРМОТИПИЧНЫХ ПОДРОСТКОВ	285
Логинов В. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТ С ПОНЯТИЯМИ И ОБЪЕКТАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИТ-ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	288
Манакова М. В.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	291

Молодцова Т. Д. **Шалова С. Ю.**	**ВЛИЯНИЕ ОТЧУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**	**294**
Моложавенко А. В.	**ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ПЕРИОДА ОПТИМИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ОПЫТА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА**	**297**
Петухова Л. П. **Серегина Н. В.** **Степченко Т. А.**	**ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА И ВНУТРИ ЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**	**304**
Погадаев М. Е. **Хабибуллин И. Р.**	**СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОСТОЯНИИ МНЕСТИКО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПРИ ЭПИЛЕПСИИ**	**307**
Польшина М. А.	**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ, СКЛОННЫХ К КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ**	**310**
Прилепских О. С.	**ОСОБЕННОСТИ ВОЛИ И ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**	**314**
Прокопьева С. А.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СОТРУДНИКОВ УИС СОСТОЯЩИХ В РЕЗЕРВЕ КАДРОВ НА ВЫДВИЖЕНИЕ**	**317**
Серебровская Н. Е. **Пец О. И.**	**ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**320**
Твелова И. А. **Белокопытова Д. А.**	**СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**322**
Трегубова Н. А.	**ОБЗОР МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**325**
Урусова А. М.	**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДВОЙНОЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТЬЮ**	**328**
ХарченкоД. В.	**РЕТРОСПЕКТИВА НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ**	**330**
Ходова Е. А. **Гончарова Н. А.**	**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ**	**333**
Хуторная М. Л.	**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**336**
Цечоева Р. Х.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТЬЮ В АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**	**339**
Швецова В. А. **Шарапов А. О.**	**СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ –ПСИХОЛОГОВ**	**341**
Ярославкина Е. В.	**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ НА ВЫБОР ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**346**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 63. Часть 3.

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.